ESCOLA

Um espaço a ser democratizado



Organizadoras

Márcia Helena Alvim
Sônia Brzozowski

©Copyright by Márcia Helena Alvim e Sônia Brzozowski

Todos os direitos reservados.

Equipe Técnica sob Coordenação da KMA Soluções Gráficas

Revisão
Rita Lopes

Diagramação
Cleusa Soares

Capa
Emily Oliveira

E 79

Escola: um espaço a ser democratizado / organização de Márcia Helena Alvim e Sônia Brzozowski. – Santo André (SP): UFABC / UAB, 2024.

467 p.

ISBN: 978-85-92728-45-8

1. Educação - Direitos Humanos - Ressocialização - Brasil 2. Escola - Ensino Fundamental - Brasil 3. Professores Formação 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] 4. Educação Básica – Currículos 5. Indígenas - Educação I. Alvim, Márcia Helena (org.) II. Brzozowski, Sônia (org.) III. Universidade Federal do ABC IV. Universidade Aberta V. Título

CDD: 370
CDD: 370.7
CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

Escola e Direitos Humanos: divergências e convergências entre discurso e prática 10
Diogo Xavier de Oliveira
Vicente de Paula Morais Junior

Ocupações estudantis de 2015: um momento de ruptura na História 36
Marco William Romero
Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky

O cárcere e o giz: um estudo sobre as funções da educação na ressocialização de presos 65
Joel Aparecido Paviotti Junior
Mariana Oliveira Arantes

Afrikas Invisíveis 90
Glaucia Dias Miranda
Mariana Oliveira Arantes

A mulher negra na aplicabilidade da Lei 10.639/03 no currículo e nos livros didáticos de História 122
Fernanda Nazareth Tuzzi Fernandes
Sônia Brzozowski

O negro na escola e as práticas pedagógicas antirracistas 150
Aline Velasco de Souza Nascimento
Rafael Correia Lima

Quem está de recuperação? Uma análise racial das turmas de Recuperação Paralela das escolas municipais de São Paulo 185
Rafael Batista Ortega
Jamilly Nicácio Nicolete

Análise da Lei 10.639/03 nos planos de Ciências da Natureza do CIEJA 219
Clóvis Caitano Miquelazzo
Regiane Aparecida dos Santos
Rafael Correia Lima
Karina Falavinha

Alguns aspectos da complexidade para propor aulas de História sobre a relação da comunidade indígena com o ambiente 254
Éber Nunes Fabrício
Masaharu Oiwa da Costa
Giselle Watanabe

Estudo de caso: a convivência de estudantes com as diversas faces da violência de gênero no cotidiano escolar..... 276
Jonelson Charlos Gonzaga Ribeiro
Adriana Alves dos Santos
Silvana Aparecida Perseguino

Sexualidade e gênero no currículo do "Novo Ensino Médio" 310
Fransergio Noronha de Oliveira
Adriana Alves dos Santos

Escola numa perspectiva crítica, demarcando a atualidade das reflexões educacionais de Antonio Gramsci..... 325
Carmen Lúcia Dias

A importância do ato de investigar e refletir o contexto escolar para promoção e fortalecimento dos laços entre a escola e a família na educação básica..... 353
Bruna Caroline Luiz
Vicente de Paulo Morais Junior

Gestão democrática: desafios, limites e possibilidades no cotidiano escolar 386
Mariana Lopes dos Santos
Francisco José Brabo Bezerra

Letramento na Grécia antiga: o início de uma controvérsia..... 399
Cristiano Coutinho da Cruz

Combate ao negacionismo histórico na educação básica: considerações sobre a abordagem do regime civil-militar de 1964-1985 nas aulas de História 435
Cosme Freire Marins
Mariana Oliveira Arantes

APRESENTAÇÃO

O presente livro constitui-se de um compilado de estudos realizados por discentes do curso de Especialização em História, Ciências, Ensino e Sociedade da Universidade Federal do ABC (UFABC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os estudos desenvolvidos exploraram temáticas que contribuem para uma formação docente mais ampla, possibilitando o acesso a um espaço de reflexão sobre a educação e sua historicidade, estratégias e metodologias, interdisciplinaridade e perspectivas críticas, tendo no espaço escolar seu enfoque principal.

As pesquisas apresentadas neste livro caracterizam-se por uma importante diversidade temática, tendo como eixo a democratização do espaço escolar, através de um olhar interdisciplinar e experienciado pelo intercâmbio entre universidade e educação básica. A proposta dialoga com a perspectiva educacional que valoriza a formação de cidadãos críticos e reflexivos, instigando o processo de apropriação do conhecimento ao conscientizá-los de sua condição sociopolítica, buscando transformações políticas e socioculturais no ambiente escolar e na vida social.

No primeiro capítulo, Diogo Xavier de Oliveira e Vicente de Paula Morais Junior discutem sobre a implementação de uma cultura de conhecimento e respeito aos direitos humanos no espaço escolar. Marco William Romero e Andrea Paula Kamensky, no segundo capítulo, analisam o movimento das ocupações estudantis de 2015, procurando entender se este movimento acarretou uma mudança de perfil nos participantes, realizando rupturas nas relações de poder e possibilitando aos jovens serem construtores da sua própria história.

Em seguida, Joel Aparecido Paviotti Junior e Mariana Oliveira Arantes nos apresentam uma reflexão sobre a educação no sistema carcerário, analisando as condições nas quais ela ocorre e propondo uma educação antirracista, mediante o fato de que a maioria das pessoas privadas de liberdade é negra. No quarto capítulo, Glaucia Dias Miranda e Mariana Oliveira Arantes refletem sobre as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, dada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos conteúdos curriculares, ressaltando dificuldades e obstáculos a serem percorridos para a efetiva realização desta normativa.

No quinto capítulo Fernanda Tuzzi e Sônia Brzozowski discorrem sobre a relevância da militância negra no movimento para a promulgação da Lei 10.639/03, analisando, ainda, a relação de gênero apresentada nos livros didáticos e no currículo e suas conexões com a efetivação desta lei. Em seguida, no sexto capítulo, Aline Velasco de Souza Nascimento e Rafael Correia Lima discutem como o preconceito racial está presente não apenas em sala de aula, mas em todo o espaço escolar, permeando discursos, práticas, materiais didáticos e o próprio currículo, o qual, na maioria das vezes, reforça perspectivas discriminatórias e uma visão eurocêntrica da cultura e dos saberes.

No sétimo capítulo, Rafael Ortega e Jamilly Nicolete discutem sobre as dificuldades de aprendizagem de estudantes da capital paulista, a partir de dados socioeconômicos, os quais apontam que entre os estudantes que demandam maior atenção pedagógica encontramos em maior quantidade os alunos pretos e pardos. Regiane Aparecida dos Santos, Rafael Correia Lima e Karina Falavinha apresentam, no oitavo capítulo, uma análise da Lei 10.639/03, enfocando sobre a presença ou a ausência dos conteúdos indicados na normativa nos planos de aulas dos professores de Ciências do CIEJA - Clóvis Caitano Miquelazzo, escola situada em uma região periférica da cidade de São Paulo.

No nono capítulo Éber Nunes, Fabrício Masaharu Oiwa da Costa e Giselle Watanabe analisam aspectos da complexidade ao propor reflexões nas aulas de História sobre a relação entre as questões ambientais e as comunidades indígenas, explicitando como os povos originários são silenciados em nossa história. Jonelson Charlos Gonzaga Ribeiro, Adriana

Alves dos Santos e Silvana Aparecida Perseguino, no décimo capítulo, buscam compreender se as relações dos estudantes no ambiente escolar são afetadas pela violência de gênero, homotransfóbicas ou quaisquer outras discriminações associadas à identidade de gênero dos discentes.

No capítulo décimo primeiro, Fransérgio Noronha de Oliveira e Adriana Alves dos Santos problematizam a ausência de conteúdos e referências explícitas no Currículo do Novo Ensino Médio sobre sexualidade e gênero, tornando-se esta ausência um obstáculo para o corpo docente, para a equipe gestora e para toda a comunidade escolar, especialmente quando da elaboração de estratégias assertivas para uma educação multicultural. No décimo segundo capítulo, Carmem Lúcia Dias apresenta o percurso teórico do pensamento de Gramsci, evidenciando sua importância como um aporte histórico no processo de construção da educação brasileira.

Bruna Caroline Luiz e Vicente de Paulo Morais Junior, no décimo terceiro capítulo, promovem uma reflexão sobre a relevância da atuação da comunidade no cotidiano escolar, destacando a compreensão sobre o contexto das famílias e promovendo elos entre escola e grupos familiares da comunidade escolar. Em seguida, no décimo quarto capítulo, Mariana Lopes dos Santos e Francisco José Brabo Bezerra exploram questões em torno da gestão escolar democrática, refletindo sobre como o gestor e a comunidade escolar vivenciam a prática da gestão democrática como estratégia para alcançar uma educação de qualidade.

Cristiano Coutinho da Cruz apresenta no décimo quinto capítulo uma crítica às políticas que buscam diminuir o analfabetismo funcional no Brasil, fundamentadas em documentos e perspectivas eurocentradas. E, no último capítulo, Cosme Freire Marins e Mariana Oliveira Arantes analisam o revisionismo histórico presente na sociedade atual, abordando, especificamente, as representações sobre o governo do regime civil-militar que perdurou no Brasil entre 1964 e 1985.

Por fim, enfatizamos que este material é resultado de uma produção acadêmica elaborada por professores da educação básica, que buscam através da formação continuada reflexões e construções de possibilidades para o enfrentamentos dos desafios do ambiente escolar, visto que este assume a função social de formar cidadãos, contribuindo

na construção de conhecimentos, atitudes e valores. É fundamental destacarmos a importância do ato de socializar o saber sistematizado, saber este que foi acumulado historicamente como patrimônio universal da humanidade, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e da comunidade em que vivem e atuam. Assim, consideramos que o diálogo entre esses saberes constitui um elemento decisivo para o processo de democratização da escola e da própria sociedade, tanto quanto uma rigorosa análise crítica dos problemas, dos desafios e das possibilidades que a diversidade étnica, social e cultural apresenta ao universo escolar.

Organizadoras

Escola e Direitos Humanos: divergências e convergências entre discurso e prática

Diogo Xavier de Oliveira
Vicente de Paula Morais Junior

Resumo

Ao considerar a necessidade da cultura e do respeito aos Direitos Humanos na escola como uma prática fundamental no seu cotidiano, a fim de estabelecer uma melhor relação de ensino-aprendizagem, o presente artigo visa, a partir da observação do espaço escolar, das práticas pedagógicas e dos processos institucionalizados, fazer uma reflexão do chão da escola para a própria escola e para a sociedade. O objetivo é trazer não uma absoluta percepção desse cenário, pois o chão da escola é um lugar de complexidades e construções, mas apresentar um pequeno passo e uma reflexão inicial sobre como ainda pensa a escola, para que lugar e a partir de que lugar deveria compreender o fazer docente em Direitos Humanos. A cultura desse aspecto dentro da escola, os entraves e os desafios presentes no cotidiano que nos evocam a este lugar de romper com velhos modelos que visam conservar as estruturas vigentes e não renová-las ou repensá-las. Outro espaço de observação é dado a partir da própria sala de aula, da percepção e do olhar que os alunos e os professores ainda conferem para seus próprios corpos, para suas próprias demandas e

seus atravessamentos. Muitos deles ainda possuem uma visão deslocada e equivocada a respeito do tema. A percepção presente hoje dentro da escola é de Direitos Humanos como espaço de defesa de bandidos.

Introdução

O cenário atual brasileiro evidencia e constata com precisão a necessidade das escolas de pensar seu próprio conceito de igualdade, talvez transportar a lógica de sua aplicação teórica e prática para um sentido de equidade entre os estudantes e professores. Trata-se de um espaço em constante construção. Nada está dado.

Cabe à escola, além de ampliar o debate acerca das desigualdades presentes nas mais diferentes esferas, atuar dentro de sua própria localidade, na relação igualdade e justiça social, ao questionar e rever esses conceitos. Só assim se aproximaria cada vez mais de uma proposta pedagógica pautada na defesa de uma educação em Direitos Humanos, para os Direitos Humanos e sobre os Direitos Humanos. Em suma, começaria o percurso para uma escola efetivamente democrática.

Para Dubet (2004), o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, que ignore as desigualdades sociais dos alunos. Nesse caminho, ainda sinaliza que "a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos e para os mais pobres as questões são mais rígidas ainda". Dentro dessa lógica, ao pensar que a escola promove a igualdade com base na noção meritocrática apontada por Dubet (2004), surge o dilema atual no qual a educação está inserida, de que a escola sozinha possui grandes dificuldades em dialogar com as diferenças sociais, culturais, econômicas e de gênero, que esbarram direta e indiretamente nas necessidades educacionais dos estudantes e docentes.

A questão parece tomar dimensões mais profundas quando se enxerga o diálogo entre teoria e prática, pois a escola que se organiza, ainda hoje, é aquela que pensa a realidade a partir dos resultados e do desempenho satisfatório do aluno que performa bem ou não. Na teoria,

o discurso educacional se constitui progressista, mas na prática parece favorecer um espaço ainda conservador. Uma escola que se propõe aproximar-se do ideal democrático deve estar disponível a todos, atuando para a constante promoção dos direitos humanos e em defesa da garantia dos direitos básicos educacionais. Tavares nos esclarece,

> Neste sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia a dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética (TAVARES, 2010, p. 487).

Deveria a escola cumprir a importante tarefa de pensar a dinâmica educacional e curricular dentro da sua localidade e de seu espaço? Romper com a contradição entre discurso e prática? Como se dá a construção do cotidiano escolar? Já está concebido ou é concebido na passagem do tempo e da espacialidade? Esses questionamentos provocam e evocam uma reflexão a respeito da necessidade de construir coletivamente uma cultura de, em e para Direitos Humanos no espaço escolar. Assim, [...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (MEGENDZO apud TAVARES, 2010, p. 488).

Não se trata de uma novidade, tanto para a escola quanto para os docentes, que os problemas e os enfrentamentos presentes no cenário escolar requerem um olhar que abarque não somente as dificuldades de aprendizagem, mas também as limitações espaciais, culturais, sociais, políticas e econômicas. Além disso, devem romper com práticas pedagógicas que consolidam a estrutura vigente de desigualdade e de injustiças sociais, uma vez que o papel da escola deveria ser o de desenvolver o senso crítico e possibilitar aos sujeitos autonomia para lutarem contra toda e qualquer forma de desigualdade e para participarem como corpos políticos das demandas sociais, culturais e políticas para a garantia e a manutenção de seus direitos. Para Tavares (2010), a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático.

Pensar em uma educação em Direitos Humanos dentro da escola é também percorrer as condições materiais de existência dos estudantes, pois muitos, principalmente estudantes do período noturno, em um dado momento, optam pela lógica do trabalho, evadem, já que a escola perde o sentido diante das necessidades de sobrevivência, e se lançam no mercado formal ou informal para garantir uma coexistência social, ainda que minimamente digna. Tavares (2010) lembra que educar em Direitos Humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua. É um aprendizado que não ocorre de forma pontual ou isolada, mas que, sistematicamente, faz parte da ação educacional.

De um lado, há uma escola que debate e discute as desigualdades, vivencia a noção de justiça escolar, mas que ainda não se vê nem se compreende como agente para a diminuição de suas próprias desigualdades, não se percebe distante dessa noção de justiça escolar e muito menos associada à noção meritocrática apontada por Dubet (2004), a escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. Mas o que vemos na prática são as condicionalidades econômicas, familiares, sociais e culturais dos sujeitos interferirem e dinamizarem seus processos educativos, como também, para alguns, inviabilizarem a esperança de uma mobilidade social maior, experimentando a aterrorizadora sensação da lógica de um espaço escolar organizado entre "vencidos" e "vencedores".

Faz-se necessário romper com essa lógica, a fim de difundir uma educação para todos com respeito ao ser humano e aos seus direitos fundamentais. A educação em Direitos Humanos, por sua vez, é a que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se, na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (TAVARES, 2010, p. 488).

Não se faz e se pensa a escola isoladamente das questões que permeiam a noção e a prática dos Direitos Humanos, dos eventos e das forças que a atravessam, pois os saberes, os espaços, são construídos e, assim, se dá a noção de sujeito como uma possibilidade real de vir a ser no mundo, não só como uma ideia, mas como participante da sociedade. Segundo a Unidos pelos Direitos Humanos (UHR, 2012),

> Direitos humanos são a base de tudo que as pessoas querem em relação ao seu modo de viver. Na ausência, a

> felicidade perdurável é impossível porque não há nenhuma segurança pessoal, liberdade ou oportunidade. Todas as pessoas reconheceram há muito tempo a sua importância e procuraram articulá-los e defendê-los (UHR, 2012, p. 1).

Aqui reside a inquietação teórica e prática, e a escola, portanto, não deve se ausentar desse debate e articulação. Se nossas verdades surgem a partir de saberes teóricos e práticos, de crenças e ritos, de formação e interação social, a ideia de uma escola que promove o pleno debate a respeito dos Direitos Humanos deve se organizar na perspectiva dessa composição. Só assim é possível construir e dinamizar na escola um saber, não próprio e único de sua localidade como um lugar absoluto, mas dos sujeitos que ali se apresentam e de tudo aquilo que os atravessa. Isso conduz a uma reflexão a respeito de todos esses objetos de conhecimento, próprios ou não da escola, que ali se expressam. Como muitos deles são compartilhados no espaço escolar, cabe a ela mediar o debate sobre esses objetos e ampliar as consciências a partir de seu próprio saber e de sua organização social e política, levando em consideração não somente a técnica, mas o caráter humano, cultural, social e local.

É com a educação que fenômenos de transformação e mudança social são percebidos,

> [...] porque só quando as pessoas conhecem os seus direitos e liberdades podem insistir na defesa deles, garantir que sejam usados e aplicados com eles e os demais. Estes princípios, uma vez que sejam compreendidos, podem ser convertidos num farol que dirija as pessoas na direção da coexistência próspera e da cooperação [...] (UHR, 2012, p. 2).

Evidentemente esses objetos de conhecimento não surgem da noite para o dia, mas como respostas às demandas da sociedade de sua época, às angústias de diversos agentes sociais, das famílias, dos educadores e educandos, que percebem suas vidas entrelaçadas a um sistema social, cultural e político que impõe, a todo instante, modos de operacionalizar o conhecimento e organizar a dinâmica social da escola e de todos os envolvidos.

A escola é significativamente um espaço de construção da consciência crítica, coletiva e cidadã e, também, da sua própria consciência. Deve se ocupar da eminente tarefa de educar-se em primeiro lugar em Direitos Humanos, para os Direitos Humanos e sobre os Direitos Humanos.

É crucial o rompimento com essa concepção equivocada e ainda defendida dentro do espaço escolar, de que esses direitos, na sua prática, destacam-se na defesa de "bandidos". Essa concepção ocorreu a partir de uma estratégia bem delineada desenvolvida após a ditadura civil-militar (1964-1985), cujo objetivo era deslegitimar parte das conquistas democráticas do período, tendo efeito até os dias de hoje (VINUTO, 2018).

Essa proposta destoa da noção teórica e prática dos Direitos Humanos e contribui para uma escola desigual, autoritária, conservadora nas metodologias, nas ações, no pensar pedagógico e com uma organização antidemocrática. O maior impacto ressoa nas experiências dos educandos e educadores que não percebem a escola, a aprendizagem e os saberes oferecidos como meios de transformação social e combate às constantes desigualdades.

Uma das formas de enfrentar essas questões que parecem a princípio sem resposta e também de elucidar o debate sobre o que de fato são os Direitos Humanos é pensar a escola, o fazer docente e a prática pedagógica por uma perspectiva da cultura da paz. Segundo Franciscato (2017), a cultura de paz, certamente, lembra ações na tentativa de diminuir a intolerância que permeia os grupos humanos aos quais pertencemos - como a família, a escola, o grupo religioso, o grupo político, o país, o continente, o mundo, enfim. Sendo assim, é imprescindível que o espaço escolar esteja aberto e receptivo a reinventar seu caminho e seu sonhar educacional. Construir pontes para esse sonhar e para essa reinvenção do ambiente trata-se, não somente de repensar sua prática, seus métodos, mas possibilitar relacionamentos mais sólidos.

É preciso destacar que, conforme nos apresenta Franscicato (2017), cultura de paz não significa eliminação de conflitos humanos por completo, já que estes acompanham nossa história civilizatória. Franscicato (2017) aponta que cultura de paz não é tolerância incondicional, já que mediante uma possível violação de direitos não há por que tolerar quem desrespeita os Direitos Humanos.

Essa prerrogativa dos Direitos Humanos como um não valor, um tratado não fundamental para a proteção de nossos direitos mais básicos, silencia professores e alunos, gestores e funcionários e os coloca numa posição desleal com a própria realidade histórica e social.

A escola ganha, então, um lugar de invisibilidade; o valor docente e a aprendizagem, uma importância secundária e o ambiente proposto, pelo menos no imaginário coletivo, como um espaço de resistência social, política e cultural, se esvaziam para atender a demandas específicas, valores sociais e econômicos do mercado.

O que se pretende entender é que os docentes são os sujeitos educacionais e políticos responsáveis por essa transformação, pois a eles cabe um saber específico e uma apropriação do espaço escolar que nenhum outro sujeito social possui. Gauthier (et al., 2006, p.31. apud CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012, p,8) esclarece essa questão.

> Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER, et al., 2006, p.31).

Sendo assim, quanto mais distantes estão a escola e o docente da noção de uma educação cidadã, libertária e democrática, mais a escola se aproxima do sentido de utilidade que ela "deve ter". Não se educa e não se faz escola para ler o mundo, muito menos para ler a própria vida, mas para que os sujeitos (educandos) sejam úteis à vida social. Talvez esse seja um dos grandes entraves da escola. Análogo a isso, os educadores veem seus corpos e suas vidas capturadas por esta noção; não basta ser docente, construir o saber continuamente, precisa ter utilidade, ser útil e servir aos propósitos do sistema.

É no espaço da escola que esse debate se inicia, constrói-se e produz corpos políticos capazes de questionar as mais diversas formas de violação de Direitos Humanos. Para Franscicato (2017), tratando-se de Direitos Humanos e cultura de paz, a escola é um espaço privilegiado pelo tempo e duração de permanência de seres em desenvolvimento – alunos e alunas – que ali permanecem junto aos educadores. Tavares (2010) afirma que

> [...] a finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão

> e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade. (TAVARES, 2010, p. 488-489).

Educar em Direitos Humanos, para os Direitos Humanos e sobre os Direitos Humanos é devolver às instituições educativas a capacidade de criticar racionalmente essas localidades e esses lugares de verdades impostas**,** a todo instante, como valor absoluto, de possibilitar a existência de vozes que falam sobre a educação e a respeito da escola, pela lógica do chão da própria escola e, também, oportunizar o rompimento com essa invisibilidade que foi desenhada e determinada há muito tempo.

Cotidiano escolar

O ambiente escolar se constitui de muitas realidades e atravessamentos e enxergar essas diferentes manifestações e expressões da vida não é fácil e óbvio. Segundo Carvalho (2019), a configuração de um cotidiano escolar e de seus dispositivos não nos é dada de imediato. Desse modo, é preciso construir uma cartografia da vida escolar, incorporar, observar, mediar e solucionar as manifestações as quais não se corporificam efetivamente apenas em seu espaço, mas o atravessaram, gerando possibilidades para os sujeitos pensarem a própria realidade e a cultura da escola. Carvalho (2019) afirma que se faz necessário cartografar as linhas de um dispositivo, entrando nelas (nas linhas) e se deixando atravessar por elas para tentar ver o que habita e compõe a vida escolar.

Evidentemente, não é tarefa tão simples a construção cartográfica do dia a dia de uma escola, muito menos a observação óbvia de como esse corpo único se apresenta e aos poucos ganha uma forma própria ou a expressão de diferentes maneiras. É no espaço escolar que se recriam, ou se tenta recriar, novos corpos, às vezes não com o êxito requerido e desejado pelo imaginário coletivo da escola, pois muitos são os atravessamentos que

se constituem e/ou surgem no espaço escolar, e esses corpos podem se manifestar através de linhas mais estratificadas ou criativas. Segundo Deleuze e Parnet (2004, p. 145 apud CARVALHO, 2019, p. 48),

> De modo geral, diferentes linhas de dispositivos se repartem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga e...). Ao primeiro tipo corresponderia uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, como família, profissão, consumo etc. Segmentos bem determinados, em todas as direções, que nos enquadrariam em todos os sentidos, como "[...] pacotes de linhas segmentarizadas" (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 145).

Ao buscar uma compreensão, a princípio basilar, de como ocorrem os atravessamentos no espaço escolar e de como os corpos são afetados, está-se muito longe da compreensão, da estruturação e da composição, no campo teórico, de um saber efetivo em relação ao cotidiano escolar. A escola é a expressão de muitas subjetividades, de muitos saberes culturais, populares, políticos, humanos, mas também é expressa por todas elas, por todos os afetos que a constituem. São esses atravessamentos que mobilizam a observação das linhas de sua composição, a compreensão das suas diferentes manifestações e as relações de intercambiamento entre as linhas duras e flexíveis desse espaço "sagrado". Carvalho (2019) traduz essa sensibilidade do cotidiano escolar:

> Queria tocar um lugar. Mas um lugar me toca. Não é um corpo que toquei ou qualquer outro corpo específico desse espaço, pois há, em torno de um corpo e de variados corpos, um universo intocável, que vive no entre, na relação entre coisas – entre salas de aula e recreios, entre um professor e um aluno, entre alunos, entre celulares e dedos ávidos por conexão, entre... – que podemos perceber mesmo temporariamente. São forças que conectam partículas para constituir um grupo, um bando, uma matilha, um estar isolado, e são outras forças que fazem ver um corpo (CARVALHO, 2019, p. 50).

O lugar apresentado por Carvalho que toca, compreende e estabelece, muitas vezes, uma certa cumplicidade, é também um lugar do sensível, da possibilidade de aberturas práticas e teóricas. A escola é esse lugar do sensível, dos constituídos, dos não constituídos, das constituições e das não constituições, mas todas são forças de atravessamento e de

possibilidade de criação e cocriação do espaço escolar, afinal, essas forças se dão na relação entre indivíduo e sociedade, indivíduo e escola. A relação do indivíduo consigo ou com corpos exteriores jamais será simples, mas múltipla e diversificada (CARVALHO, 2019, p. 51). É desse lugar múltiplo e diverso que surgem e ressurgem os espaços escolares, o lugar do outro e dos outros, dos corpos que se relacionam,

> A relação é plural com o mundo externo. A pele é limite que separa o homem do mundo que o cerca, mas vivemos dessa troca. Quanto mais amplo seus modos de agir, quanto mais complexos os movimentos maiores serão suas afecções. Por ser muito complexo, o corpo humano é capaz de muitas coisas. Por ser composto por várias partes, ele é capaz de ser afetado e de agir de muitas formas. O corpo é um leque de possibilidades (CARVALHO, 2019, p. 51).

É esta complexidade do espaço escolar que a atenção teórica e prática deveria vislumbrar, não numa tentativa de compreender em absoluto ou solucionar todos os atravessamentos, mas para trazer respostas que apoiem ou possibilitem a gestores, educadores e educandos a compreensão ou o debate sobre os objetos e as subjetividades que atravessam a escola, seja em linhas duras ou flexíveis, já que essa escola é semelhante a um corpo com todas as suas complicações. Em suma, encarar as possibilidades de um espaço escolar em constante diálogo entre teoria e prática. Para Carvalho (2019), tais possibilidades múltiplas estão, na atualidade, anestesiadas. Nota-se isso no profundo silêncio ou nos lugares de solidão para onde a escola, gestores, docentes e alunos foram empurrados. Carvalho (2019) afirma que os corpos tendem à passividade e/ou aos afetos tristes quando inseridos nessa situação.

Nesses lugares de passividade, onde os corpos tendem a permanecer, mas não deixam de ser afetados pelas forças externas e nem mesmo pela externalidade dos objetos, que, talvez, devessem as teorias, as metodologias e as construções pedagógicas pensarem a escola e o ambiente escolar. Afinal, são atravessados por um cotidiano que não lhes pertence, mas se inter-relacionam com a realidade; são atravessados pelas próprias subjetividades da vida, pelas demandas diárias, e estão em constantes alterações e recriações das experiências, humanas, políticas, culturais e sociais. Carvalho (2019) destaca a urgência de ampliarmos, no cotidiano escolar, a pergunta de Espinosa (2007) sobre o que pode um corpo,

> O que pode o meu, o teu, mas, principalmente, o nosso corpo? Quais sensações experimentamos visto que mexemos tanto com nosso corpo? Ou será que já vivenciamos o bastante? Experimentamos sozinhos ou no coletivo? Compomos com outros corpos uma vida coletiva? (ESPINOSA, 2007, apud CARVALHO, 2019, p. 51).

Evidentemente, não há espaço escolar neutro, construído e absolutamente formatado. Os lugares, os espaços e as relações se produzem e reproduzem a todo instante, seja pela perspectiva do caráter normativo da escola, previsto nos documentos que a institucionalizam ou pelo caráter flexível, muitas vezes presente nas teias relacionais em constituição ou constituídas, através, ou não, da cultura da escola. Essas reproduções e produções são forças atuantes e frequentes no cotidiano escolar. Carvalho (2019) afirma que são redes tecidas por forças em relação que atravessam o cotidiano e/ou o plano de imanência e composição entre corpos que habitam o cotidiano escolar e que se tocam, afetando-se em encontros que aumentam ou diminuem a potência de agir.

Essas proposições ratificam que os espaços não nos são dados, estão lá, para serem construídos, afetados, cocriados, revelando as possibilidades, as relações e as experimentações prováveis de um ambiente. Esse talvez seja um registro marcante do cotidiano escolar. Carvalho (2019) afirma que

> [...] os sujeitos e os espaços são terminais e estão sempre sendo afetados e afetando outras forças, estão sempre em movimento, fazendo-se e refazendo-se nessas relações, aumentando ou diminuindo seu poder. Por isso não há um sujeito, mas um processo que interferirá e será interferido incessantemente por forças plurais, ocasionalmente provenientes dos mesmos lugares, dos mesmos espaços (CARVALHO, 2019, p. 54).

É a partir da lógica dessas teias de conexões, dos atravessamentos, das subjetivações, dos espaços fixos e dinâmicos, das linhas duras e flexíveis que marcam a escola e as possibilidades de constituição de um espaço escolar que se pode estabelecer a necessidade de se pensar a cultura da escola como a de um lugar emergente para o debate, para a ação, a ampliação e a atuação dos corpos escolares; não como um lugar de produtos dominados ou dominantes, mas de sujeitos de resistências capazes de recriar o cotidiano escolar.

Um cotidiano escolar se faz não só pelos processos educativos, mas também pelas ações e interferências dos sujeitos externos e internos; o corpo escola é marcado, afetado, atravessado, construído e recriado o tempo todo pelos eventos externos a sua realidade e por aqueles pertencentes ao seu próprio espaço. Evasão escolar, adoecimento docente, adoecimento discente, violência, desigualdades sociais, racismo, homofobia, transfobia e processos burocratizantes que inviabilizam a construção do conhecimento para além do que está determinado.

Direitos Humanos

Ao longo do processo de construção do conceito de cidadania, e do nascimento do sujeito, nota-se a evolução histórica não só da concepção da pessoa humana, como também dos próprios direitos relacionados ao indivíduo. Surge então a necessidade de discutir os papéis do sujeito, do estado e da sociedade nessa relação tri-partidária. Agora, não mais com as sociedades mecanicistas e coletivas ou com o Estado no centro das observâncias políticas e no controle dos cidadãos, mas com o surgimento de uma concepção individualista que propõe o homem como detentor de suas próprias razões e direitos, fomentando a necessidade de perspectivas mais humanas, de pactos e acordos políticos que visam à promoção do bem-estar humano e situam o homem nesse novo modelo de sociedade.

Segundo Bobbio (1909), a relação entre indivíduo, estado e sociedade se modifica. O sujeito, não mais súdito, devedor de obediência ao Estado e ao grupo, é aquele que o Estado deveria proteger e ao qual deveria garantir a efetivação dos seus direitos e, muitas vezes, protegê-lo da truculência do próprio poder estatal e social. Agora, o homem é aquele que participa, pode e deve se envolver nos cenários políticos que englobam a sua vida, uma vez que direitos fundamentais, como a liberdade de participação política e a efetiva participação democrática e de validação da cidadania, lhe foram conferidos, entre tantos outros.

Ainda nesse contexto, a inversão-filosófica contribuirá para o ajustamento dessa relação triangular entre indivíduo, Estado e sociedade para a construção de uma democracia moderna em que o poder não pode mais ser despótico, nem tirânico. Essa relação de poder deve sair do centro

estatal e fazer parte dos cidadãos, ou seja, ir para as mãos dos cidadãos que podem reivindicar direitos que lhes foram garantidos e conferidos ao longo do processo de construção da cidadania.

É nesse percurso que se faz necessário pensar a profunda relação entre escola e Direitos Humanos, ou melhor definindo, uma promoção de educação em Direitos Humanos dentro da escola, para assim dar aos sujeitos condições de lutarem em defesa de seus direitos essenciais.

> É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos e reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito (TAVARES, 2006, apud TAVARES, 2010, p. 489).

Para tal, é necessário que a escola saia do campo do invisível e se aproprie de seu papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade crítica e cidadã, que reconheça seus direitos e deveres, e que acima de tudo, seja capaz de lutar pelos seus direitos. Esse processo de construção da cidadania se faz, hoje, a partir da experiência escolar e dos olhares da educação para esses sujeitos. É a escola que deve propiciar meios para que educandos e educandas possam ampliar suas consciências, transformar suas realidades e pensar nas noções de direitos a partir de suas localidades.

Aqui se percebe a relevância da questão do ensino dos Direitos Humanos na educação que perpassa por muitos desafios. Observa-se a dificuldade, muitas vezes dos pais, de perceberem que os alunos não são sujeitos separados da escola, ao contrário, são eles que compõem essa totalidade; além disso, a dificuldade de enxergarem os professores como profissionais da educação que podem reconhecer as manifestações, expressões e atravessamentos, teóricos, políticos, pedagógicos que a escola experimenta e assim propor uma perspectiva de conhecimento mais humana. Essa dificuldade contribui para a demora na implantação de uma educação voltada para os Direitos Humanos. Nesse cenário, aos professores foi legado um lugar de silêncio e solidão nos ambientes escolares.

Uma das prováveis causas para esse esquecimento a respeito da ação decisiva do professor no processo de ensino, ainda de acordo com Gauthier e seus colaboradores, é o não reconhecimento da docência como uma profissão dotada de características e saberes específicos, o que torna o professor responsável diretamente pelo resultado do seu fazer em sala de aula (CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012, p. 6).

Esse fazer, na atualidade, requer do docente uma atuação em consonância com os Direitos Humanos. Segundo Tavares (2010), para isto se faz necessário que o docente desenvolva uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores. Candau (2007) afirma que

> [...] as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. (CANDAU, 2007, p. 4-5).

Esta prática, segundo Nascimento (2000, p.121), oferece "[...] a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade", criando canais de participação e organização que fomentem o exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas (NASCIMENTO, 2000, p.121. apud TAVARES, 2010, p. 490).

Cabe à escola pensar, em seu processo político pedagógico, a partir dessa lógica, na defesa constante dos Direitos Humanos e na construção de um espaço escolar que vise à manutenção e defesa desses direitos diariamente; além disso, refletir sobre suas normas regimentais e pautá-las na dimensão dos Direitos Humanos e de uma educação voltada para tal. Freitas (2014) nos esclarece:

> [...] a escola, enquanto espaço social de convivência e de construção de significados éticos necessários e constitutivos

> de toda ação de cidadania, cabe ainda a tarefa de trabalhar a dimensão ética da formação dos alunos. Discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica e o combate a todas as formas de discriminação, a importância da solidariedade e da observância às leis, são temas que ganham relevância no universo escolar o qual, até há bem pouco tempo, se preocupava muito mais com os conteúdos específicos de cada matéria escolar (FREITAS, 2014, p. 2).

Esse trabalho nos espaços escolares deve ser realizado desde a educação infantil. Pensar a construção de uma educação pautada na dinâmica dos Direitos Humanos deve se dar nos primeiros passos educacionais, já que na educação infantil a criança, por não ser ainda sujeito de consciência, não está imbuída de preconceitos, apesar de ser um sujeito de direito. Nesse sentido, deve-se criar um espaço de base para ampliar as diversidades, para que estas crianças já aprendam desde cedo a conviver com essas diferenças, ou seja, a se preocupar com o presente e não com o futuro, pois elas terão que participar nas decisões da escola hoje e, não, futuramente.

No entanto, a escola esbarra, também, na dificuldade social e cultural na qual essas crianças estão imersas. Muitas vêm com as características já impostas pelos pais e preestabelecidas por suas famílias. É nítido, também, que muitas crianças ainda não têm contato com as multiplicidades culturais existentes no contexto social. Algumas nunca viram ou não comeram determinados alimentos, não conhecem determinadas histórias. Nesse caminho, cabe ao profissional da educação romper com esses entraves e atuar de maneira inovadora e lúdica. Trazer para a experiência e para a prática ferramentas pedagógicas que possibilitem a elas não só perceberem o quanto o mundo é plural, mas também as suas pluralidades.

Nessa perspectiva, aos poucos, a escola prepararia essa criança para, mais tarde, no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, interagir de forma mais crítica, humana, social e política e ter maior percepção de seus direitos. Só assim, desde muito cedo, poderia transformar a realidade e o mundo à sua volta. Tavares (2010) acredita que esse tipo de prática pedagógica deve promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e participação de todos, em especial, dos grupos sociais excluídos e vulneráveis.

Evidentemente, fatores como nível escolar, particularidades da instituição e do espaço em que essas crianças estão inseridas e nível escolar em que se atua devem ser levados em consideração. Não se pode, por exemplo, pedir a produção de um documentário ou uma pesquisa de campo para crianças da educação infantil, mas fazer uso de histórias, contos, elementos da natureza e até alimentos para demonstrar a diversidade e educar para os Direitos Humanos é enriquecedor.

Esse é um, entre tantos caminhos, que podem ser percorridos pela escola para garantir uma cultura de Direitos Humanos no âmbito escolar. No entanto, esbarra-se no desafio de definir rumos essenciais para essa educação, numa tentativa de não promover o esgotamento e corromper a essência do que de fato são esses direitos e essa educação transformando-os em algo superficial e, até mesmo, reduzindo-os a conceitos simples como o de educação moral e cívica. Uma educação em Direitos Humanos deve garantir o empoderamento dos sujeitos e não os emoldurar em formas prontas e impostas. Uma educação, que promova esse empoderamento, pode fomentar as capacidades dos atores e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação (SACAVINO apud TAVARES, 2010, p. 490).

Muito embora fique clara a necessidade de se pensar a escola e o ambiente escolar a partir da noção de uma educação ou de uma cultura em Direitos Humanos, alguns desafios são encontrados. Entre eles, a dificuldade de organizá-los e compreendê-los dentro do processo escolar, em razão da multiplicidade de temas abarcados; e, por outro lado, uma preocupação em não trazer aos Direitos Humanos um caráter superficial e esvaziar os seus sentidos.

Para trazer luz a essa preocupação e a esse desafio, pode-se recorrer a três dimensões dos Direitos Humanos apresentadas por Candau (2007). Para a autora, no ano de 2000, pesquisadores da América Latina chegaram a um consenso que estabelece normativos primordiais e o reforçamento de três dimensões. Esses elementos abarcariam e nutririam a ideia de uma Educação em Direitos Humanos e os próprios Direitos Humanos, numa perspectiva de reforçar e reafirmar não só o compromisso na busca por uma sociedade mais democrática, equânime e justa, mas também de garantir que não se perdesse o sentido real dos Direitos Humanos e a seguridade das suas dimensões.

Destaca-se a primeira concepção para Candau (2007), ou seja, a formação do sujeito de direitos. Nesse sentido, é essencial proporcionar aos cidadãos latino- americanos maior consciência de que são sujeitos de direitos buscando uma educação em Direitos Humanos que vise a um processo de formação individual e coletivo desses sujeitos, uma vez que estes ainda não tenham se apercebidos como sujeitos de direitos. Ainda em Candau (2007), pode-se destacar um segundo elemento fundamental: o favorecimento do processo de empoderamento, que visaria, principalmente, abarcar sujeitos, atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, pouco poder de decisão nos processos coletivos. Nesse sentido, é primordial a valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, garantindo a organização e a participação efetiva na sociedade civil.

O terceiro elemento diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos relaciona-se a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nosso país. Somente assim é possível construir a identidade de uma nação, na pluralidade de suas etnias e culturas (CANDAU, 2007, p. 04). A escola é o espaço inicial de debate para esta consolidação.

Esses componentes visam, portanto, ao fortalecimento e à criação da cultura de Direitos Humanos para que esta ressoe em todos os âmbitos da vida social, do público ao privado. Nesse sentido, a escola não pode se ausentar de sua tarefa primordial: promover um amplo debate a respeito dos direitos fundamentais básicos e combater as mais diversas formas de preconceito e discriminação em sua própria realidade, pois uma cultura da uniformidade da língua, das identidades e das vontades impera ainda nas escolas. Freitas (2014) destaca que, para Áurea Guimarães,

> A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: 'quanto mais igual, mais fácil de dirigir'. [...] Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender esta situação implica em aceitar a escola

> como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas.

Freitas (2014) comenta que, para Mattos (2003),

> A escola pública brasileira ainda se caracteriza, também, como um espaço de reprodução da cultura da violência, da desigualdade, de exclusão 'da' e 'na' escola, do privilegiamento do 'eu' sobre o 'nós', da tomada de decisões sobre o funcionamento muitas vezes restrito à equipe diretiva, descomprometida com a construção da não-violência, da cidadania, de sujeitos críticos, éticos e transformadores da vida escolar e da sociedade como um todo.

Segundo Freitas (2014), a escola no Brasil precisa ser revista e reestruturada partindo da análise de seus fracassos e de seus acertos para que violações aos Direitos Humanos não aconteçam num espaço reservado à cultura, sociabilidade e educação.

Não se esgotam, aqui, as possibilidades de reflexão; a própria construção a respeito dos Direitos Humanos percorre a prática docente e traz uma percepção sobre sua função social e importância na construção da identidade. O saber docente se caracteriza em três dimensões, como constata Santos (2017): para a pesquisadora todo professor já passou por uma sala de aula como aluno, levando consigo experiências anteriores que podem ser marcadamente positivas ou negativas quanto a sua história escolar.

Além disso, ainda em Santos (2017), a formação profissional e a experiência inicial demonstram as diversas demandas de posicionamento no ambiente escolar, fazendo perceber que a formação tem um viés bastante específico, por exemplo: a experiência inicial em sala de aula traz a questão da receptividade docente e profissional, ou seja, como os professores novos são recebidos, pelos pares, pela gestão e pelos alunos. Nesse contexto são geradas falas clichês, tais como: "boa sorte", "espero que você sobreviva", "coitado de você", "vai fazer outra coisa" etc. Segundo Santos (2017), a terceira dimensão está ligada à questão das relações interpessoais, como essas são construídas no cotidiano escolar e como isso se dá no ambiente professor-aluno, alunos e os demais agentes da escola, gestão escolar e professores e as diversas relações que se compõem no ambiente da escola.

Essas questões revelam, ainda, o caráter social da profissão docente, que mostra, durante o processo histórico da profissão, a necessidade de lidar com as novas gerações e prepará-las para os enfrentamentos e os desafios da vida em sociedade. Desafios que não podem estar dissociados da noção de educar em, para e sobre os Direitos Humanos.

Nesse caminho, o professor se vê não mais com saberes apenas específicos, mas com diferentes olhares e posicionamentos à medida que as relações vão sendo construídas. Apropria-se, assim, de saberes profissionais abrangentes e não fica restrito apenas à formação específica da universidade; aprende que lidar com pessoas de diferentes ideias, contextos sociais, políticos e humanos é essencial no estabelecimento da relação professor - aluno no processo educacional e permite a troca de conhecimentos e visões de vida.

Pode-se considerar que o "aprender a fazer" acontece sempre que o docente lida com diferentes contextos e vivencia, na prática diária ou pontual, a importância do ato de fazer, ouvir, criar empatia pelas histórias apresentadas. Vê-se a valorização dessa questão da prática e do fazer citados apresentada por Rodrigues (2015): o projeto da Escola Municipal Professor Francisco de Melo Jaborandi propôs que os alunos estudassem a história do bairro e a relação com os problemas do entorno; surgiu, então, o projeto Jovens com grande potencial criativo para a resolução de conflitos; ele foi aplicado em 25 instituições da rede municipal do Rio de Janeiro com foco no desenvolvimento dos conceitos de justiça, paz, solidariedade e cultura.

Frente a essas questões cabe ao Estado o papel primordial de definir diretrizes de ensino para o educar em Direitos Humanos, para os Direitos Humanos e sobre os Direitos Humanos e conceder à escola e aos educadores um lugar de visibilidade que, aos poucos, foi cerceado. É a escola um instrumento e um mecanismo de transformação das realidades, mas legada à invisibilidade e à solidão social, não podendo promover uma cultura da não violência e muito menos "educar para nunca mais", educar numa perspectiva democrática. Segundo Tavares (2010), a educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

Relação Direitos Humanos e escola

É preciso colocar-se à porta, ainda que no imaginário, se a escola não é um lugar onde se fala ou se é atravessado, e passar por essa porta. É necessário romper construções absolutas, arbitrárias e postas, mesmo que atravessadas pelo cotidiano escolar, pelas forças e corpos que ali se produzem. É necessário tocar-se e deixar ser tocado neste lugar de constituídos e não constituídos, mesmo com a aparente percepção absorvida de um cotidiano escolar, de como ele se forma, se constrói e se refaz.

Os diálogos e as reflexões, jamais, devem discorrer a partir de uma postura absoluta e já dada, formatada e/ou pré-formatada para compreender a relação Direitos Humanos e escola. É preciso lembrar o quão complexo é o processo de se conceberem a escola, sua identidade, sua cultura e os sujeitos presentes em seu espaço. Muitos são os atravessamentos, as configurações e as reconfigurações que se dão no espaço escolar: violências institucionalizadas, violências físicas, simbólicas, questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, racismo, violência de gênero, homofobia, transfobia... E todos precisam ser considerados.

Todas essas questões ocorrem nas relações com os corpos que ali se constituem e com os que ali atravessam e são atravessados; a escola não se faz só, não se constrói de forma unilateral, ou ao menos, não deveria. E é nessa perspectiva do não se fazer sozinha, que se evidencia a necessidade de construir na escola uma cultura efetiva de educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos em que os corpos não sejam silenciados e em que seus docentes não vivenciem a solidão da cadeira.

Esta é uma tarefa árdua e, talvez, ainda distante da realidade de muitas escolas, pois, ao se depararem com a referida temática, as escolas, os corpos ali presentes e atuantes tendem a focar, apenas, na promoção de ações em Direitos Humanos específicas, programadas pelos órgãos centrais da Educação e marcadas no calendário escolar. Ações arbitrárias como essa produzem, em algumas unidades escolares, pouca familiaridade com os Direitos Humanos, apesar dos vários temas que as atravessam.

Outro ponto a destacar é que a escola vivencia muitos processos de subjetivação dos corpos, de experimentação da vida, dos atravessamentos, da normatividade e das necessidades de atender às demandas burocráticas; atropelada por essas pautas, não menos importantes, vê-se sem tempo para dar a devida atenção àquelas que poderiam realocar o lugar da escola como aquela com o dever máximo de promover a liberdade, a equidade entre os sujeitos e a resistência dos corpos em tempos de crises políticas, culturais, econômicas e sociais.

A escola é um espaço de resistência, da construção dos saberes, das consciências críticas e políticas. Um espaço da ação cidadão, do amplo debate sobre temas que abarcam a vida social e o ambiente escolar. É desse lugar que deveríamos dar o ponto de partida da construção de uma educação em Direitos Humanos, dar a possibilidade de uma vida digna aos sujeitos e liberdade aos seus corpos oprimidos e silenciados. Segundo Tavares (2010), é a educação em Direitos Humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças sociais. Só assim surgirá a escola, efetivamente, justa e democrática.

Metodologia e etapas da pesquisa

Para subsidiar a construção deste artigo, a ideia partiu, a priori, da observação de sala de aula durante a disciplina de sociologia em 2021 e 2022, das práticas pedagógicas e dos mecanismos de organização burocráticos da escola nos mesmos anos. A ideia surgiu de uma inquietação pessoal, ao olhar para os conflitos presentes no cotidiano escolar, das falas docentes e discentes, sobre o que é moral e não moral, certo ou errado. Essas inquietações impulsionaram a busca por literaturas que, a princípio, dessem conta de responder ou ao menos esclarecer como se dá a construção de um ambiente escolar e de que modo uma nova configuração para o cotidiano escolar, menos punitiva, conservadora e excludente, poderia surgir. Para isso, foi realizada a leitura de algumas matérias, artigos e revistas científicas e a seleção do que cabia a esse momento inicial. Deu-se então a leitura dos documentos como Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); observação e análise

da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Constituição Cidadã de 1988 (C.F. 88). Análise do Manual do Professor sobre Direitos Humanos publicado por Unidos pelos Direitos Humanos, além do próprio regimento da escola.

Foram realizadas buscas por outras leituras e artigos a respeito da Educação em Direitos Humanos, Educação e Escola e cotidiano escolar para subsidiar a escrita e a compreensão sobre essa importante tarefa que é pensar a escola, o cotidiano escolar e uma efetiva educação em Direitos Humanos. Por último, trazer para o campo teórico a observação docente dos diferentes espaços escolares resultantes de 12 anos de magistério, quer como professor, coordenador pedagógico ou vice-diretor de escola.

Resultados e discussões

Pretende-se com este artigo que essa discussão teórica e prática sobre os Direitos Humanos não se configure apenas como um instrumento acadêmico, crítico, teórico, mas que seja um suporte e um meio de reflexão sobre como tem sido pensado e construído o projeto político pedagógico das escolas e como têm se fidelizado e organizado as relações que configuram o cotidiano escolar e que por ele também são configuradas. Afinal, a escola já não pode mais ser pensada por uma noção pedagógica longe de uma educação em Direitos Humanos. Em suma, a partir desse olhar, Direitos Humanos e cotidiano escolar devem reorganizar processos educativos, revisitar práticas pedagógicas e reavaliar modelos e métodos pedagógicos e teóricos para estabelecer uma conexão maior com o espaço escolar.

Ao final espera-se ser possível que docentes, discentes e público leitor deste artigo possam não só pensar na escola como aquela que combate as desigualdades, mas aquela que promove mecanismos de interações igualitárias e defenda a equidade. E que, também, possa ajudar nesse processo de construção de uma escola verdadeiramente justa e humanitária, para todos, no sentido amplo da palavra. E ainda mais, que este artigo possa trazer a reflexão sobre os próximos passos para promover uma educação libertária e democrática, pautada no respeito primordial aos

Direitos Humanos, ao direito de todas as pessoas, presentes no ambiente escolar.

O que se busca também é que professores, gestores e alunos possam constatar que uma escola que promove educação em Direitos Humanos se configura como espaço verdadeiramente democrático e carrega sua postura ética em respeito às diversidades étnica, religiosa, gênero e social, caminhando em direção ao combate não só das desigualdades sociais, culturais, étnicas, humanas, mas atuando contra toda a forma de preconceito e reduzindo os impactos da evasão escolar e do adoecimento docente.

Considerações finais

Trata-se da importante tarefa de lembrar que educar em Direitos Humanos deve ser um princípio norteador do cotidiano escolar. Um aprendizado que não acontece e não se consolida da noite para o dia, mas se constrói aos poucos e coletivamente através das ações educacionais.

Essa ainda é uma tarefa que não se encerra aqui, mas continua ao longo de muitas reflexões, ações e compreensões sobre todos esses lugares constituídos e em constituições que fazem a escola e seu cotidiano. A escola é um mundo complexo, atravessada pelas relações políticas macros e micros, por diversos saberes culturais, políticos, sociais, econômicos e, por que não dizer, saberes religiosos, identitários e de gênero que não podem mais ser pensados de maneira fragmentada como se fossem um compartimento ou um anexo educacional. É urgente que ao promover essa reflexão possamos partir para o enfrentamento teórico e prático de romper com as estruturas dominantes que silenciam os corpos, as subjetividades e as expressões coletivas que nascem e se recriam no espaço escolar.

Lembramos, aqui, que nada está dado, tudo é construído, mesmo os mecanismos de imposição e deslocamento das forças dentro do ambiente escolar são construídos no dia a dia de cada ator social presente na escola. São múltiplas as formas de viver e muitos os entrelaçamentos possíveis que estão para além de somente teoria e prática. Afinal, a escola

recebe do espaço social amplo, da própria sociedade, essas e outras maneiras de perceber no mundo, talvez, formas fragmentárias que ali vão se criando partes ou destituindo partes, para dar lugar a algo novo, democrático, justo e humano.

É preciso que a escola como um todo, em especial gestores e docentes, rompa esse lugar da não coerência entre o discurso progressista e a prática pedagógica conservadora, pois essa conduta afasta cada vez mais a implantação de uma educação em Direitos Humanos. Não se pode mais conservar a prática antidemocrática, meritocrática, desconsiderando a coletividade e a unicidade de cada pessoa, muitos menos deve-se fortalecer a manutenção da ideia do lugar e da fala absoluta. A aprendizagem se dá também na construção das relações, na confiança, na troca e no entendimento da vida social que atravessam todos.

Deve-se romper, urgentemente, esse lugar de réus e juízes, vítimas e algozes, de inimigos em potencial dentro do espaço escolar, e consolidar relações mais humanas. Sendo assim, torna-se essencial educar em Direitos Humanos alunos, professores e a própria escola. Precisamos quebrar a manutenção da imposição do "eu mando e você obedece", "eu sei e você não sabe". Os saberes na escola se dão de maneiras diversas e se encontram em discursos, teorias, práticas e experiências. Constroem-se e reconstroem- se a todo instante.

É fundamental que se compreenda que a educação em Direitos Humanos requer não só o discurso, mas uma conduta, e uma conduta ética, que corrobora com aquilo que se defende no campo da fala. Assim, respeitar as diferenças sociais, étnicas, combater todas as formas de preconceito, não colaborar com uma política de violência de gênero, homofóbica, transfóbica, além de lutar contra o preconceito racial e as injustiças sociais presentes no cotidiano escolar e na própria sociedade são ações essenciais para a educação.

Referências

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2006.

BOBBIO, N**. A era dos direitos.** Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, V. **Educação, direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas**, 2007.

CARDOSO, A.A.; DEL PINO, A. B; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **Anais do IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região sul** 2012.

CARDOSO, J.S.; NUNES, C. P.; MOURA, J.S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do Município de Medeiros Neto/BA**. Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 125-140, 2019.

CARVALHO, J.M. Macro/micropolítica, Cotidiano Escolar e Constituição de um Corpo Coletivo em Devir. **Educação Temática Digital,** v. 21, p. 47-62, 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FRANCISCATO, I. Cultura de Paz: Prática Permanente nas Escolas? *In:* DIETRICH, A. M.; HASHIZUME, C. M. [org]. **Direitos Humanos no Chão da Escola:** um sonho possível. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2017, p. 138-148.

FREITAS, S. L.. **Violação dos Direitos Humanos no Espaço Escolar**. Disponível em: https://faculdade.uneouro.edu.br/artigo-violacao-dos-direitos-humanos-no-espaco- escolar/ (Acesso em 14 mai. 2021).

ODEDH Unesp. **Educação Infantil em Direitos Humanos**. YouTube. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-u7uoMcE3sE (Acesso em: 2 set. 2022)

RODRIGUES, C. Os Direitos Humanos nas escolas: Tema deve estar presente nas escolas desde o Ensino Fundamental como pauta de projetos e de conduta. **Revista Carta Capital**, 22 de maio de 2015. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-direitos-humanos-nas-escolas/.Acesso em 15 mai. 2022.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

SANTOS, Silmar Leila. Mód. VIII - **EDH e prática docente: identidade, currículo e inclusão escolar.** Universidade Federal do ABC, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vf6xKY6Qfyc&list=PLw5MYDXrMVryPoK7vxV1vXd7vIMNbWjv&index=2 . Acesso em: 2 set. 2022.

UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. **Manual do Professor. Fazer dos direitos humanos uma realidade**. Los Angeles, 2012.

VINUTO, J. Direitos Humanos são mesmo privilégio de bandido? **Sociologia: Ciência e Vida**, v. 74, p.12-19, 2018.

Ocupações estudantis de 2015: um momento de ruptura na História

Marco William Romero
Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky

Resumo

Se 2015 fosse o ano do marco histórico dos registros sobre a juventude, seria possível que os jovens do Brasil tivessem sua história dividida em Juventude Anterior às Ocupações Estudantis e Juventude Posterior às Ocupações Estudantis. De fato, uma das evidências destacadas nesta pesquisa é que durante o período que antecedeu as ocupações, pouco se sabia sobre a juventude. Após as manifestações dos diferentes movimentos, por outro lado, descobriu-se que não há uma uniformidade entre eles. As ocupações representaram transgressão e resistência ao governo neoliberal do PSDB, que, em 2015, fez eclodirem nas mídias enormes carências na estrutura educacional paulista. As diferentes comunidades escolares foram solidárias e ficaram do lado da juventude. O desejo de reverter uma política pública mal elaborada e ditatorial venceu a truculência dos policiais que, em muitos casos, foram para a porta das escolas. Os líderes das ocupações possibilitaram que a imprensa tomasse conhecimento dos problemas estruturais das escolas e, além disso, os

repórteres registraram as experiências de organização, solidariedade e compromisso da juventude em cuidar do espaço escolar. Dessa forma, foi constatada a seriedade do movimento diante da preocupação com uma educação de qualidade, bem como foi possível acompanhar o cotidiano das ocupações e apurar que não existe entre os jovens um perfil único que os defina; sendo a diversidade a principal característica da juventude atual. Assim, foi possível observar que os jovens do começo do século XXI apresentam posturas diversas entre si e totalmente diferentes daqueles dos últimos 50 anos. Os jovens atuais se alinham conforme seus interesses nos vários grupos com que interagem, em uma postura política que precisa ser investigada. Para realizar este trabalho de investigação, as metodologias empregadas foram: revisão bibliográfica e análise de fontes. O objetivo da pesquisa buscou analisar a mudança de perfil da juventude a partir das ocupações secundaristas em 2015. O problema, por sua vez, levou a questionar: as ocupações estudantis de 2015 trouxeram uma mudança de perfil da juventude como mais conectada e diversa, realizando rupturas nas relações de poder e possibilitando aos jovens fazer com que sejam construtores da própria história e busquem sua humanidade outrora roubada?

Introdução

A escolha da temática Juventude e Envolvimento Social, tendo como recorte temporal as ocupações secundaristas de 2015/2016, está relacionada à minha prática como professor de História do Ensino Médio em escolas públicas, de periferia, na cidade de Americana (SP). O trabalho se desenvolve em uma revisão bibliográfica que trata de questões ligadas à juventude, a partir de eventos anteriores e posteriores aos movimentos de ocupações estudantis secundaristas ocorridos entre 2015 e 2016.

A importância da presente pesquisa se justifica por oferecer uma possibilidade de análise social da juventude, para que educadores possam compreender as mudanças que constituem o jovem da atualidade e estabelecer comparações sobre as diferentes metamorfoses sociais nesse grupo etário nas últimas décadas. A partir da compreensão desses sujeitos, é possível repensar o fazer pedagógico, estruturando práticas que os tornem livres para exercer plenamente sua cidadania. Durante o

meu percurso acadêmico e profissional, descobri que minhas condutas se aproximam da pedagogia freiriana, buscando incentivar que as pessoas ao meu redor tenham a intenção de compreender a consciência de si e dos ambientes sociais em que estão inseridas.

Aos meus alunos, sempre prezei pela liberdade, para que pudessem estruturar seus próprios argumentos sobre os conteúdos estudados, criando analogias e criticidades pessoais sobre suas experiências, pois, enquanto professor, defendo que ter ciência do conhecimento já produzido é uma parte do processo de aprendizagem. A outra parte desse trajeto consiste em conseguir responder à pergunta: o que posso fazer com esse conhecimento adquirido? Ou ainda: o que penso eu sobre ele? Conforme fui acumulando experiência em minha atuação no magistério ao longo dos anos, percebi mudanças únicas e específicas nos grupos juvenis.

O jovem de hoje não é igual ao do passado. Os espaços e tempos utilizados por eles se alteraram, mas algumas coisas são imutáveis. As relações sociais e as disputas pelo poder sempre existiram e penso que sempre existirão. Assim, a comunidade juvenil se depara com essas disputas do mundo adulto, que, muitas vezes, geram conflitos entre os próprios jovens.

Muitos defendem que o jovem hoje é inserido tardiamente na sociedade e no mundo do trabalho. No entanto, faz-se necessário questionar o que ocasiona essa inserção tardia? Ele age conforme seus interesses ou é conduzido e manipulado pelo contexto social em que se encontra?

Diante disso, parece relevante iniciar esta discussão bibliográfica com Michel Foucault e Paulo Freire, que, de uma forma direta e objetiva, tratam das questões do poder, da verdade e das relações entre oprimido e opressor, procurando mostrar que a relação da opressão pode ser rompida se os oprimidos souberem como recuperar a dignidade humana que outrora lhes foi roubada.

Na sequência, elabora-se uma contextualização sobre a relação do jovem com os meios de comunicação, as mídias sociais e a internet, explorando a maneira como fazem uso dessas tecnologias. Tal proposta considera que os adultos deste 2022 não tiveram a oportunidade de ser jovens

com tantas opções de tecnologia, então, para se ter uma noção do que é ser jovem nos dias de hoje, faz-se necessário compreender como se dão essas relações humanas em ambientes virtuais, ou melhor, como a tecnologia passou a ocupar também um papel social no cerne dessas relações.

O jovem neste século XXI é um sujeito digital, cultural e diverso, devido à pluralidade de informações que recebe pelos meios de comunicação, e tal fato é imprescindível para compreender a atuação dessa população.

Para finalizar a revisão bibliográfica, analisa-se, a partir dos dados verificados, o perfil do jovem anterior às ocupações secundaristas e posterior a elas, considerando que a atuação da juventude em 2015 e 2016 abriu portas para alterar a percepção do restante da sociedade perante esse grupo social.

O desenvolvimento da pesquisa pretende favorecer novos olhares para a questão dos jovens no Brasil, com a conclusão de que não podemos atribuir juízo de valor a eles, considerando-os como se fossem os mesmos de gerações passadas. Este é um novo momento histórico, e os interesses da juventude atual são diferentes dos anteriores.

O foco da pesquisa voltou-se para atentar aos significados e significantes que a juventude atribui ao mundo virtual e estruturar como problema de pesquisa a seguinte questão: as ocupações estudantis de 2015 trouxeram uma mudança de perfil da juventude como mais conectada e diversa, realizando rupturas nas relações de poder e possibilitando aos jovens fazer com que sejam construtores da própria história e busquem sua humanidade outrora roubada?

Sobre o poder e a superação da opressão

As questões relacionadas ao poder e à verdade são o foco do trabalho de Michel Foucault (1992), em diversos estudos e palestras que desenvolveu durante sua trajetória acadêmica. Em sua obra clássica, Microfísica do poder, o autor apresenta os conceitos de poder soberano, poder disciplinar e biopoder.

O poder, de acordo com Foucault (1992), é uma instituição transcendental que gera artifícios na mente das pessoas, para propiciar a própria manutenção, fazendo com que acatem as regras criadas sem perceber a subserviência à qual são submetidas. Assim, o poder estabelece ações que são interiorizadas na mentalidade dos sujeitos para que cumpram com o que se espera deles em seu cotidiano. Por meio da indução e do discurso, entre outros artifícios, o poder vai ganhando concretude e solidificando as relações de opressão frente aos oprimidos, que podem não ter consciência das condições alienantes a que são submetidos.

A existência do poder nos diversos espaços e tempos sociais indica que se busca constituí-lo mediante a própria prática do seu contexto, gerando em seu entorno um território e uma realidade supostamente imutáveis e considerados verdadeiros (FOUCAULT, 1992). Essas verdades são construídas pela ideologia dominante. Para o autor, as situações que fundamentam tais verdades são assimiladas no cotidiano das pessoas de forma naturalizada, sem possibilidade de reflexões.

A verdade pertence ao poder e, sem a relação entre ambos, ela não poderia existir. A ideologia que está por trás do poder dominante cria suas verdades e se constitui pela lógica do discurso em jogo; assim, o que é considerado como "a verdade" nada mais é do que uma mera reprodução das ideias dominantes.

A verdade apenas reproduz uma mensagem previamente articulada e posicionada propositalmente de forma verticalizada pelo poder, de maneira que os grupos sociais que não participam das tomadas de decisões apenas devem acatar passivamente o que lhes é apresentado.

O poder, para estruturar a sua manutenção e apropriar-se de zonas de influências, precisa passar por embates de forças, vencê-las e, assim, manter suas intencionalidades de ação (FOUCAULT, 1992).

As relações de poder remetem à dialógica humana encontrada nas obras de Paulo Freire, por exemplo, nas possibilidades de reflexão sobre a importância social da educação e da docência e as formas como se completam.

Educação e docência caminham juntas e não se separam, podendo ser utilizadas como instrumentos de mudança social, principalmente quando os oprimidos superam as contradições impostas pelos opressores (FREIRE, 1987). Dessa forma, o autor convida a refletir sobre a importância de recusar a educação bancária, que oprime o desenvolvimento humano, para, cada vez mais, ser possível estruturar práticas significativas e libertárias. Nesse sentido, as pessoas podem ter autonomia e construir a consciência de si e do mundo em que estão inseridas (FREIRE, 1987).

Muitas vezes, o poder vigente rouba dos sujeitos sua essência humana e, quando houver a consciência efetiva desse roubo, será possível retomar o controle de suas vidas e sua realidade. Paulo Freire afirma ser possível existir a "luta dos oprimidos, pela recuperação da humanidade roubada" (FREIRE, 1987, p. 30), mas, para que isso ocorra, é necessário que os oprimidos tenham a consciência da vida em que estão incluídos e saibam o que fazer com suas experiências, de tal forma que consigam superar a relação existente entre opressor e oprimido e atuar na busca por melhores condições para si e para os outros.

A superação da opressão somente ocorrerá quando as pessoas oprimidas exercitarem sua autonomia na busca pela libertação. Dessa forma, acaba sendo de grande importância para Freire que os envolvidos nos diferentes processos de aprendizagem desenvolvam a consciência de si e dos locais em que estão inseridos, para poderem realizar intervenções e superar as condições de opressão que lhes são impostas (FREIRE, 1987).

Na obra Vigiar e punir, Michel Foucault (2014) desenvolve as questões do poder e da opressão a partir do distanciamento geográfico dos grandes centros em relação às periferias. Conforme o autor, existem poderes implícitos nas relações sociais. Não é por acaso que as igrejas, símbolos do poder de outrora, localizavam-se em pontos estratégicos de circulação das figuras notórias para a sociedade.

Outras composições da concretude de espaços gestados pela arquitetura do poder, como praças, grandes casarões, cinemas, clubes, teatros, entre outros, emergem nessas proximidades, para atender aos "cidadãos de bem" detentores do poder (FOUCAULT, 2014).

A relação dos jovens com a internet e as redes sociais

Com o avanço da internet e dos meios midiáticos nos últimos anos, os espaços, tempos e conceitos relacionados à comunicação ganharam novos significados. Em artigo publicado na revista Inter-Legere, Xavier (2014) elabora sobre as relações emotivas estabelecidas pela comunidade a partir do advento da internet, que proporcionou as interações virtuais. Segundo o autor, a internet se transformou em um novo local de encontro e comunicação entre as pessoas, atribuindo novos significados para as relações humanas, com todos os sentimentos, alegrias, tristezas e tensões da vida física que começaram a ser orientados e vivenciados na rede mundial de computadores. Xavier (2014) aponta ainda que as pessoas encontraram no meio digital certa liberdade para se manifestar sobre os mais variados temas e opiniões, tanto que, para ele, é possível criar afinidades no ambiente virtual e estabelecer algum tipo de relação social que se estende para o campo físico.

O acesso às informações, em tempo real pela internet, é um dos fatores destacados por Xavier (2014). Ao traçar o perfil do consumo e da comunicação da juventude, o autor contextualiza que "as redes sociais na internet foram ganhando, ao longo do tempo, novas maneiras de facilitar a comunicação" (XAVIER, 2014, p. 399).

Ao conceituar a juventude, ele afirma que ela "[...] é compreendida como um período de construção de identidade, configurando um universo social descontínuo e em constante transformação" (XAVIER, 2014, p. 400) e ainda desenvolve seu embasamento teórico a partir de outros autores que a tratam como uma construção social, em que os mais velhos inventaram o conceito de juventude para separar uma classe social, atribuindo a ela valores de inferioridade e, consequentemente, estabelecendo uma relação imperativa de dominação.

Camargo, Magnoni e Miranda (2018), por sua vez, analisaram a importância da internet na vida do brasileiro e sua relação com o consumo de notícias e informações. Entre suas constatações, apuraram que, para os brasileiros, a internet é a segunda maior ferramenta utilizada para o acesso a esses dados. Os autores ainda afirmam que o público

jovem tem preferência pelos dispositivos móveis e demonstram haver uma democratização do acesso às informações pela rede mundial de computadores, pois os grupos sociais minoritários, outrora com limitação aos meios de comunicação, atualmente podem consumir mais conteúdo a partir da utilização dos dispositivos nos mais variados locais que oferecem conexão remota.

Entre as possibilidades de consumo de informações por parte da população, estudadas por Camargo, Magnoni e Miranda (2018), existe uma diversidade que vai do entretenimento à política. Conforme os autores, no tocante às questões políticas, a internet tem se transformado em um local de participação e ativismo político por parte de muitos que no passado não tinham como manifestar seu direito à voz (CAMARGO, MAGNONI e MIRANDA, 2018, p. 109). Dessa forma, as questões relacionadas à democracia aparecem no trabalho dos autores, quando afirmam haver uma pluralidade de opiniões na internet, principalmente no que diz respeito à democratização do acesso e da produção de informações pelas pessoas desprovidas de recursos. A internet torna- se, então, um espaço que tende a crescer, se os usuários conseguirem fazer com que haja interação dos leitores com os conteúdos produzidos. Assim, o que se coloca em questão são as ações que possam gerar engajamentos sociais de forma virtual, pois, conforme os autores, vive-se um momento em que a prática da cidadania está além do voto e se faz presente também no cotidiano desses cidadãos virtualmente engajados.

A professora Luvizotto (2016), em seu trabalho sobre mídias, participação social e ativismo, desenvolve que as dinâmicas sociais são direcionadas por características democráticas, que incentivam as pessoas em suas práticas diárias a tomarem decisões de acordo com seus interesses. Muitas dessas decisões tomadas pela população se referem aos nichos sociais em que cada sujeito está inserido, e não necessariamente no âmbito da política institucionalizada.

Luvizotto (2016) afirma que muitas das discussões coletivas dos últimos tempos somente foram possíveis devido ao avanço da internet. As informações circulam e promovem discussões coletivas, ganhando adeptos às diferentes causas sociais a que se propõem. Durante o desenvolvimento do seu trabalho, a autora busca uma fundamentação

teórica que justifique a pluralidade da internet, bem como a liberdade que as pessoas encontram nesse espaço para produzir conteúdo que, porventura, não atendam aos interesses dos canais ideológicos formais de relacionamentos e militâncias.

A comunicação, como algo pertencente à humanidade, também é tema abordado pela professora Luvizotto (2016). Ela apresenta que, no decorrer dos tempos, essa característica sempre esteve em evolução, mas nos últimos 30 anos a internet passou por rápidas mudanças, adaptando-se às necessidades de comunicação das pessoas e conquistando outros espaços. O consumo das informações produzidas e a sensibilidade dos internautas a esse consumo propiciaram o despertar de novas formas de luta por direitos, em que as pessoas não precisam estar vinculadas a agremiações políticas para participar de debates. A internet e as redes sociais se transformaram em espaços de discussões. Assim, surgem as questões do ativismo que, conforme a autora, podem acontecer nos espaços *on-line* (pela internet) ou *off-line* (pelas ruas), em torno de uma variedade de temáticas despertas na atualidade.

Nas palavras da autora, "[...] várias ideias podem motivar a ação ativista, como a causa ambientalista, feminista, o movimento negro" (LUVIZOTTO, 2016, p. 301). Segundo ela, os ativistas são todas as pessoas que se preocupam em utilizar a cidadania para além dos processos eleitorais na escolha dos políticos. Passarelli (2020), em artigo publicado na Revista Juventude e Políticas Públicas, inicia seu trabalho resgatando a importância das políticas públicas e suas intencionalidades, para, posteriormente, associar essa temática com as questões relacionadas à juventude. Conforme a autora, as políticas públicas visam atender um determinado grupo com características comuns (PASSARELLI, 2020).

Nessa perspectiva, há "políticas que identificam o seu público no extrato jovem de uma determinada população" (PASSARELLI, 2020, pp. 2-3). Esse público, no entanto, não pode ser compreendido como um grupo uniforme, pois a juventude atual apresenta uma complexidade para ser avaliada e não pode apenas ser definida pela faixa etária, deve, portanto, ser analisada a partir das especificidades de cada contexto em suas múltiplas diversidades (PASSARELLI, 2020, p. 7).

Uma das características da atual sociedade destacada por Passarelli (2020) é a relação existente entre os jovens e a cultura digital, de maneira que a autora define esse sujeito como "contemporâneo hiperconectado" (PASSARELLI, 2020, p. 4). Segundo ela, o jovem brasileiro se encontra constantemente conectado e não possui interesses coletivos comuns que forneceriam uma única identidade, mas, sim, possui diversos interesses – principalmente a partir da segunda década do século XXI. Nesse contexto, as políticas públicas nas duas últimas décadas se ocuparam de oferecer programas de inclusão digital ao público jovem, além de proporcionar que aumentassem seus conhecimentos sobre a rede (PASSARELLI, 2020).

A autora ainda discute que esse mundo de conectividade se tornou um espaço de novas relações sociais e de intersubjetividades entre os pares, criando as mais diferentes relações sociais entre os grupos. Com isso, são necessárias novas pesquisas etnográficas e netnográficas para uma melhor percepção sobre quem são esses jovens, o seu perfil e as suas relações com as mídias sociais.

Juventude brasileira anterior às ocupações de 2015

As relações de poder entre opressor e povo submisso, que retiraram do jovem a autonomia da luta por melhorias para a sociedade, são o assunto do trabalho de Goulart e Santos (2014). Eles constroem uma análise da participação social da juventude nas últimas décadas e apresentam que a metamorfose comportamental dos jovens, deixando à margem as mudanças sociais e o envolvimento juvenil, trata-se de um plano previamente articulado pela estrutura detentora do poder.

Diversas são as discussões estruturadas pelos autores, fundamentadas em questões como protagonismo, o jovem como capital humano, o contexto brasileiro, relações de poder e o olhar que a Organização das Nações Unidas (ONU) possuía sobre a juventude nos anos 70 do século XX (GOULART e SANTOS, 2014). No interior da complexa teia que constitui o jovem como o concebemos hoje, Goulart e Santos (2014) defendem a importância de resgatar uma genealogia da história, a partir das relações de poder que se instituem sobre eles. O ponto de partida nesse resgate,

com base no trabalho dos autores, é a atuação da Organização em instituir juízo de valor sobre a atuação do jovem a médio e a longo prazo.

A ONU, nos anos 70, já direcionava o olhar dos países para uma atenção maior aos jovens, como um grupo que deve ser inserido na sociedade com o intuito de favorecer o crescimento dos seus respectivos países e auxiliar na ordem vigente. Uma das formas que a ONU encontrou para incentivar a participação do jovem no desenvolvimento da sociedade foi o voluntariado, por meio do qual, gradativamente, esse grupo social estaria envolvendo-se com problemas maiores de sua própria realidade e aprendendo a resolvê-los a partir das necessidades da ordem já concebida.

Os estudos de Goulart e Santos (2014) também contemplam a atuação da Igreja Católica frente à juventude dos anos 80, quando houve um esvaziamento dos movimentos estudantis e a juventude migrou para as bases da instituição católica, buscando conscientizar a sociedade sobre a importância de melhores condições de dignidade para a população. Lutas como moradia, saúde e educação passaram a ser cobranças de pautas sociais no interior da Igreja Católica.

Já sobre o período da redemocratização da América Latina, os autores desenvolvem o conceito de Protagonismo Juvenil, que começou a ser utilizado como uma analogia às produções teatrais frente aos envolvimentos do jovem na sociedade e que vem sendo ventilado na educação nos últimos 20 anos.

Conforme Goulart e Santos (2014), a partir dessa terminologia, é imprescindível resgatar que o protagonista é o principal em uma peça de teatro e que, a partir dele, geram-se as reflexões propostas na peça. Os autores também desenvolvem a ideia de que protagonista está atuando em um roteiro pensado previamente, ou seja, os jovens protagonistas são inseridos em um enredo de disputa de poder e até estabelecem relações a partir do que lhes é solicitado, mas não possuem autonomia para alterações no roteiro, não havendo rupturas com a ordem social vigente que sustenta a história.

A experiência dos jovens junto ao grêmio estudantil de uma escola de periferia em Belo Horizonte (MG) foi o objeto dos estudos de

Martins e Dayrell (2013). Em sua pesquisa, analisam a terceira gestão de um grêmio estudantil constituído em uma instituição educacional pública.

A constatação obtida com o estudo mostrou que esses estudantes do Ensino Médio, período noturno, ao se envolverem com o grêmio para atuar como nove representantes da comunidade discente, buscaram criar uma identidade frente à gestão escolar para não se transformarem em subservientes do sistema em que se inseriram (MARTINS e DAYRELL, 2013). Esses jovens sabiam da importância de se reunirem periodicamente para marcar espaço dentro do ambiente escolar e, conforme Martins e Dayrell (2013), mesmo quando não havia pauta de trabalho, eles mantinham os encontros e reuniões, a fim de não perderem a identidade. Nesse caso, não havia no grupo um professor que os auxiliasse na articulação de ações ou explicasse a grandiosidade de um grêmio estudantil, mas os jovens analisados na pesquisa tinham consciência de que não deveriam se tornar mão de obra da gestão escolar.

Martins e Dayrell (2013) destacaram que existe na organização interna do grêmio uma preocupação em dar voz e vez a todos durante os processos de tomada de decisões, havendo seriedade e respeito mútuo entre todos. A professora Castro (2009) salienta que as questões relacionadas à política muitas vezes não são temáticas de interesse da juventude e que, na maioria das vezes, outras áreas de interesse despertam a atenção dos jovens, entre elas: a sexualidade, o mercado de trabalho e as questões relacionadas à identidade. A autora ainda cita que, nas mais variadas sociedades, a juventude seria apenas um estágio para inserir o jovem na vida adulta – quando este iria se interessar pelas questões relacionadas à política.

O conceito de Socialização Política na sua relação com a juventude, conforme a autora, tende a preparar o jovem para a sua inserção na vida social enquanto adulto possuidor de direitos e deveres. Castro (2009) também infere que, atualmente, existe um declínio dos valores políticos por parte dos jovens.

Se eles tivessem consciência da importância do seu papel na política, sua postura poderia evitar atrocidades históricas, como o holocausto. Ao analisar as questões da política junto ao contexto familiar,

Castro (2009) apurou que, quando há valorização da discussão política na família, a criança, ao tornar-se jovem, incorpora os valores que vivenciou, sendo difícil mudar suas opiniões acerca da política. Dessa forma, a autora apresenta que todo indivíduo encontra-se sujeito a um processo de transformação que deixa marcas na sua história.

Castro (2009) ainda defende que, nesse processo de socialização política, o jovem encontra-se em transição, em um processo em que está deixando a sua condição para se transformar em adultos. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de que existe uma relação de poder nessa transição, quando o mundo dos adultos dita as regras no mundo dos jovens e das crianças.

Na parte final do seu artigo, a autora indica que, mesmo havendo uma retórica de que os jovens sempre são ouvidos e possuem o direito à participação, existe uma adequação nos comportamentos juvenis para que estes possam atender aos interesses do poder institucionalizado. A retórica afirma que estão em poder de participação, mas a prática sinaliza que, no processo de socialização política, os jovens são direcionados a comportamentos que agradem o sistema, tornando complexa e difícil a postura juvenil em procurar mudar a ordem já solidificada.

As ocupações estudantis de 2015/2016 e seus frutos

O resgate histórico dos movimentos estudantis nos últimos anos foi a base do artigo assinado por Costa (2016), publicado pela Folha de São Paulo, em que a autora trata sobre as experiências da juventude nos debates, embates e protestos que visavam ao engajamento do cidadão brasileiro. Inicialmente, Costa (2016) resgata as informações dos protestos de 2013, afirmando que, naquela ocasião, não era possível mensurar as dimensões sociais que eles iriam alcançar, mas que serviram de inspiração para movimentos que surgiriam nos anos subsequentes. Na sequência do seu trabalho, a autora destaca informações sobre as ocupações estudantis ocorridas no Estado de São Paulo no final de 2015 e início de 2016, com o objetivo de não aceitar as políticas públicas estruturadas pelo governo peessedebista na época.

Essas ocupações dos espaços públicos escolares se deram como oposição ao governador Geraldo Alckmin, do PSDB, e sua tentativa de reorganizar em ciclos a estrutura das escolas paulistas. De forma sucinta, algumas unidades teriam suas portas fechadas e, em muitos casos, os alunos teriam que ser remanejados de suas unidades de origem. Em um pequeno espaço de tempo, quando os estudantes vislumbraram que seus protestos de rua e tentativas de diálogos não surtiram efeito, eles ocuparam as escolas, levantando a bandeira contra a reorganização do sistema escolar e a favor da qualidade da merenda (COSTA, 2016). Dessa forma, o movimento ganhou notoriedade e adeptos, inclusive entre os familiares dos alunos.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) apresentam uma pesquisa estruturada em fontes primárias sobre as ocupações estudantis ocorridas em São Paulo em fins de 2015 e primeiros meses de 2016. Nesse trabalho, os autores desenvolvem o histórico das ocupações a partir da perspectiva da comunidade escolar, mais especificamente, pela visão dos alunos.

Inicialmente, os autores resgatam a reorganização curricular imposta pelo governo do PSDB paulista em 2015, a partir da qual milhares de alunos teriam que deixar suas escolas de origem e, no ano subsequente, continuar a vida acadêmica em uma nova unidade. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) ainda desenvolvem que o governo paulista, de forma autoritária, apenas apresentou as mudanças, sem qualquer tipo de discussão ou negociação com as comunidades escolares para uma estruturação coletiva de uma proposta que atendesse aos interesses do Estado e da população: "[...] muitos estudantes descobriram que haveria uma reorganização pela televisão ou por boatos, o que demonstra o fracasso da Secretaria de Educação, não apenas em incluir a comunidade" (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 31).

Assim, fica evidente que, mesmo havendo um projeto do Estado para tal reorganização, a mudança ocorreu de forma intransigente, e a população foi surpreendida, sem ao menos ser consultada. Entre as indignações da população estava o fato de que não haveria mais a possibilidade de escolher a escola em que os filhos iriam estudar, perdendo a autonomia nesse quesito de suas próprias vidas (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 37).

Gradativamente, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) apresentam os protestos e as diferentes fases do movimento estudantil de 2015, que teve seu ápice nas ocupações como forma de resistência à uma gestão educacional, que se negou a ouvir a comunidade. No decorrer do trabalho, os autores mostram que os movimentos foram ganhando concretude e conquistando a simpatia e a solidariedade das diferentes comunidades. Inicialmente, os estudantes não tinham a pretensão de ocupar as escolas, mas de resolver de forma diplomática as suas pautas de reivindicações, para atender aos interesses da coletividade.

O principal efeito da reorganização proposta pelo Estado de São Paulo fundamentava-se em escolas organizadas em ciclos, e o governo se sustentava em sua eloquência de melhoria dos índices, sem consultar o que era melhor para a comunidade escolar. Diante das sucessivas negativas do Estado, os movimentos estudantis foram ganhando notoriedade, e suas lideranças se aprofundando na temática. A partir do conhecimento das experiências dos secundaristas no Chile, os estudantes paulistas decidiram ocupar as escolas (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, pp. 55-58).

Silva (2016), ao analisar o estudo de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), mostra que o movimento estudantil proporcionou a publicização das carências das escolas estaduais paulistas e que havia a necessidade de a sociedade "compreender a juventude contemporânea, suas raízes sociais, seus desejos, linguagem, limites", além de "conceder a voz aos protagonistas diretos" (SILVA, 2016, p. 162).

Em um outro artigo, publicado pela Folha de São Paulo e assinado por Guilherme Boulos (2016), o autor cita que "[...] ventos da primavera secundarista do ano passado [2015], protagonizada pelos estudantes de São Paulo, voltam a soprar. Naquela ocasião, o movimento derrotou a famigerada proposta de reorganização escolar do governo Geraldo Alckim (PSDB)".

O recorte do texto de Boulos (2016) se faz aqui necessário para destacar que os ocorridos com a juventude paulista não foram fatos isolados e serviram de inspiração para vários grupos de jovens espalhados pelo Brasil. Em outubro de 2016, o autor chama a atenção para os fatos que estavam ocorrendo no Paraná, onde o governo almejava modificar o currículo

dos alunos do Ensino Médio, fazendo com que as disciplinas de Ciências Humanas não integrassem mais o currículo escolar da rede, bem como para o fato de que haveria congelamentos por vários anos nos investimentos em educação, saúde e segurança. A principal indignação colocada pelo autor, sob a perspectiva dos estudantes, é que essas mudanças iriam ocorrer sem consulta aos principais interessados, ou seja, as comunidades escolares e, como forma de protestos, os estudantes do Paraná, seguindo os exemplos dos paulistas meses antes, também ocuparam as escolas para reverter as situações previamente divulgadas pelo governo.

Juventude e envolvimento político social

Oliveira e Oliveira (2017) constroem uma análise sobre o protagonismo juvenil a partir das ocupações das escolas paulistas e goianas no final de 2015 e início de 2016. O estudo foi realizado por meio de reportagens de jornais publicadas na época, com os jovens que se envolveram diretamente nesses eventos, tendo sido constatado que eles se encontravam descontentes com as tomadas de decisões por parte dos gestores das políticas públicas a respeito do futuro das escolas estaduais em seus respectivos estados.

No caso paulista, os jovens estavam insatisfeitos com uma ação do governo do PSDB, que tinha a intenção de fechar muitas escolas, principalmente as noturnas, que não apresentavam índices satisfatórios nas avaliações externas em sua definição de metas quantitativas para ranquear as escolas, indicando quais eram as melhores e as piores.

Oliveira e Oliveira (2017) ainda elaboram discussões sobre Foucault acerca do poder e do saber poder implícitos nesse contexto, em que são realizadas as denúncias relativas ao poder e à dominação colocados nessa problemática social.

Em ambos os estados, as tomadas de decisão ocorreram de forma verticalizada, de maneira que a população deveria acatar as mudanças que estavam sendo apresentadas. A comunidade discente, descontente com as alterações e sem ter sido consultada, manifestou-se contrariamente, causando situações de embate perante o poder

dominante. Conforme Oliveira e Oliveira (2017), houve uma união entre professores e estudantes, que começaram a discutir juntos, na base, o problema colocado, para negociar com as autoridades a revisão e/ou a reestruturação das políticas públicas.

Já o trabalho de Fernandes e Ferreira (2018) buscou apresentar a relação dos jovens com os envolvimentos sociais e políticos a partir das ocupações estudantis no final do ano de 2015 e início de 2016. Uma das características destacadas pelos autores é o fato de que as comunidades locais apoiaram essas ações juvenis na busca por melhores condições para a educação pública e para a própria comunidade.

Gradativamente, os autores estruturam as argumentações de que é importante debater as questões juvenis a partir do olhar do jovem e estabelecem relações dessa juventude com o mundo adulto, tanto que, para eles, "o debate sobre as ocupações nas escolas públicas pelos alunos secundaristas remete diretamente à discussão sobre juventude" (FERNANDES e FERREIRA, 2018, p.88). Dessa forma, os autores procuram ressignificar as posturas juvenis dentro do contexto que se criou e aproximam essas ações de um ativismo urbano. Conforme os autores, esse ativismo urbano está ligado diretamente aos interesses sociais atribuídos na época e que têm como base o clamor por melhores condições sociais que acabam transcendendo os interesses educativos.

Muito mais do que um espaço de militância política, os autores, ao realizarem pesquisas com os jovens que participaram das ocupações, depararam-se com depoimentos que iam no sentido da consciência social e da melhoria de condições de vida, bem como contra a mercantilização do sistema educativo. Quando esses diferentes grupos começaram a ocupar os espaços públicos que lhes pertenciam, a própria diversidade existente entre eles começou a ser notada, e novos olhares e possibilidades foram deslumbrados. Fernandes e Ferreira (2018) ainda comentam que as "ocupações foram tentativas de disputa pela cidade por parte da juventude que ousou reinventar sua existência e permanência nos espaços públicos".

Esse processo de reinvenção de si mesmos na busca pela maturidade fez com que os jovens passassem, naquele limiar histórico,

por um processo de evolução, para que se tornassem sujeitos ativos e pudessem levar esses aprendizados para todas as fases de suas vidas, de maneira a conseguir defender a própria existência (FERNANDES, FERREIRA, 2018, p. 94).

Scherer (2020), ao analisar as questões da juventude brasileira dos últimos anos, traz à tona discussões estruturadas por Groppo e Silveira (2020). Ele retoma a "[...] concepção dialética de juventude na perspectiva da luta de classes e os movimentos de resistência da juventude em um cenário de avanço neoliberal e neoconservador" (SCHERER, 2020, p. 22), sempre buscando relacionar as posturas juvenis frente às imposições do sistema neoliberal e às formas com que podem conduzir a resistência.

O desenvolvimento do trabalho de Scherer (2020) permite perceber que está ocorrendo uma movimentação conservadora para realinhar os valores da nova sociedade neoliberal conforme os interesses da estrutura e do poder vigente no atual limiar. No tocante à juventude, o autor apresenta que os detentores do poder estariam normatizando as situações de resistência ao sistema como patologias passíveis de tratamento. Assim, alerta que a ideia de juventude também passa por um processo de construção social e histórica. Sobre os ataques do poder contra a juventude, o autor indica que acontecem "[...] desconsiderando, ou considerando de forma periférica, as condições de reprodução da vida social da juventude e as complexas relações tecidas no âmbito de uma sociabilidade calcada sob a égide do capital" (SCHERER, 2020, p. 23).

Entre as situações apontadas pelo autor está o fato de que a educação em suas políticas públicas estaria movimentando-se para atender ao sistema neoliberal, pois o simples ato de aumentar a permanência dos jovens nas escolas estaria ligado ao excedente de mão de obra disponível. Dessa forma, ficando mais tempo nas escolas, os jovens demorariam a pleitear uma vaga no mercado de trabalho (SCHERER, 2020, p. 25).

O autor ainda aponta que as estruturas de classes precisam ser analisadas sob o olhar da juventude e, assim, torna-se possível pensar a realidade desse grupo social tão importante para a transformação da sociedade brasileira. Nos últimos anos, principalmente a partir das ocupações estudantis de final de 2015 e começo de 2016, os teóricos da

juventude perceberam a amplitude de suas pautas sociais, tanto que Scherer (2020) cita a preocupação das novas produções em "[...] compreender o contexto de violações de direitos que esse segmento social vivencia: violência, tráfico de drogas, precarização das relações de trabalho, falta de acesso a políticas públicas, entre outros" (SCHERER, 2020, p. 27).

Romero (2021) apresenta a prática de uma experiência freiriana desenvolvida em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. Ao tratar da relação da docência com o contexto social, Romero (2021) se aproxima de Paulo Freire (1987) e relaciona que, na prática docente, quando superada a opressão exercida pelos opressores, o compromisso social se torna algo constante. Em seu relato de experiência, Romero (2021) contextualiza a região periférica de Americana (SP), onde trabalhou por seis anos, como um local com grandes carências econômicas e sociais. Sobre essas experiências, o autor enfatiza que, nos primeiros anos do trabalho, os alunos não tinham o interesse em discutir problemas sociais ligados à comunidade nem acreditavam que as políticas públicas pudessem resolver seus problemas.

Em sua prática, Romero (2021) desenvolve o que se aproxima de uma das analogias de Alves (2011): os alunos foram provocados por ele a colocar o dedo no buraco da mexerica e descobrir aquilo que os olhos não podiam ver. Conforme o autor, foram criados grupos de trabalhos em que semanalmente os estudantes discutiam os problemas da ineficiência das políticas públicas no entorno da escola. Ao professor cabia o papel de mediar as dúvidas e fazer provocações para que os alunos pudessem construir seu próprio juízo de valor.

Nesse relato de experiência, Romero (2021) apresenta que, ao final de cada ano, os alunos, depois de sanadas as dúvidas e construídos os juízos de valor a partir das próprias experiências, fechavam o projeto do grupo de estudos fazendo uma apresentação na Câmara Municipal de Americana, onde expunham aos poderes as deficiências das políticas públicas como se fossem legisladores. O trabalho foi coordenado pelo professor, que lecionou na escola entre os anos de 2014 e 2020.

Em um artigo assinado por Mayara Paixão, de 5 de novembro de 2020, publicado pela Folha de São Paulo, a respeito do movimento

estudantil e da participação feminina nesses movimentos, a autora chama a atenção para a mudança de perfil na estrutura dessas organizações ao longo das últimas décadas. Segundo Paixão (2020), o que se tem hoje é uma alteração de perfil, uma vez que mulheres e negros acabam tomando a frente em muitas das discussões dos movimentos estudantis.

Uma das constatações da autora durante a sua pesquisa para a publicação do referido artigo diz respeito à mudança do perfil socioeconômico dos universitários, pois conquistas como as cotas interferiram no perfil do universitário ingressante (PAIXÃO, 2020). A autora ainda usa dados do IBGE para dar concretude no tocante ao fato de que, em 2019, pela primeira vez na história, a quantidade de pardos e negros superou a de brancos nas universidades públicas do Brasil. O desenvolvimento central do seu trabalho está na análise de um documentário feito com ex-militantes contrários à Ditadura Militar brasileira, em que se compara o movimento estudantil daquela época com o dos dias atuais. Uma das discussões colocadas em debate é a de que, naquele período, os universitários se empenhavam de forma global na redemocratização brasileira; enquanto hoje a juventude possui uma inquietação de romper com os grilhões da opressão, mas acabam sendo passivos, sem saber como seguir (PAIXÃO, 2020), ainda que existam várias frentes de lutas para ocupar os espaços político-sociais.

Paixão (2020) cita a abertura de várias frentes de movimentos estudantis que procuram ganhar legitimidade, experiências que começam no ensino secundarista e desencadeiam-se em ações no espaço universitário. O feminismo, as discussões sobre questões ligadas às africanidades e as ocupações estudantis secundaristas de 2016 no estado de São Paulo são os exemplos citados pela autora.

Metodologia

Duas foram as metodologias utilizadas para a execução deste trabalho: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, identificando fontes de pesquisas na internet, em livros e jornais. No que tange à pesquisa bibliográfica, voltou-se para leituras e análises de livros e artigos científicos

já produzidos sobre as questões que envolvem o poder e a superação da opressão exercida pelo opressor, bem como sobre as temáticas que fazem parte do cotidiano da juventude: envolvimento social, relações com a internet e mídias sociais de comunicação.

Para a pesquisa documental, foram utilizados arquivos de fontes primárias encontradas na grande mídia, em especial no jornal Folha de São Paulo, que oferece a oportunidade de analisar textos que tratavam das ocupações estudantis de 2015 e 2016, assim como seus reflexos para a sociedade nos anos subsequentes. A partir dos documentos encontrados, foi possível traçar um olhar qualitativo a respeito das condutas juvenis, estabelecendo o confronto entre as fontes e conhecendo o olhar perspectivo de diferentes teóricos, o que favoreceu a oportunidade de rever as percepções sobre a juventude em 2022.

Assim, as metodologias desenvolvidas neste trabalho propiciam a reflexão de que o marco temporal indicado na análise, as ocupações de 2015 e 2016, leva à compreensão da existência de um perfil juvenil anterior e posterior às ocupações, pois, desde esse acontecimento histórico, os jovens são vistos pela sociedade com outros olhos.

Resultados e discussão

Os detentores do poder não admitem que o possuem, mas o utilizam para perpetuar o controle social e, assim, manter seu status sob a égide que o sustenta. No interior das relações solidificadas na estrutura, os comandos são imperativos por parte dos detentores do poder, que desejam sempre que os subalternos continuem na condição de inferioridade, suscetíveis à dominação. Aos subalternos cabe sobreviver e sonhar com as possibilidades de dias melhores.

Na revisão bibliográfica, a referência a Paulo Freire sugere que é possível buscar a humanidade roubada, mas na práxis, enquanto professor de História da Rede Estadual de Ensino em São Paulo, há dificuldade em fazer com que os alunos percebam que lhes é possível recuperar a humanidade roubada pela estrutura que cotidianamente sufoca a todos. Além disso, é perceptível que há profissionais da educação com

dificuldade em romper os grilhões da opressão, de maneira que, muitas vezes, reproduzem o discurso da estrutura opressora como algo normal.

Um dos paradigmas que constantemente é preciso desconstruir em sala de aula é a crença de que a tarefa se cumpre por ela mesma. Muitos alunos pensam na aula apenas como um local para cumprir tarefas e não percebem o lado qualitativo do que é trabalhado. Em cada aula, é necessário sensibilizar os alunos para a importância do aprendizado reflexivo, mas nem todos efetivamente desejam ser construtores da própria história frente ao sistema em que estão inseridos.

A revisão bibliográfica não conseguiu, por ora, identificar análises que expliquem o atual momento juvenil e justifiquem as afirmações do parágrafo anterior, mas vale destacar que, consoante a Castro (2009), quando há alunos que demonstram paixão pelas causas sociais e prezam pela consciência crítica, é porque tiveram exemplos em suas famílias, por isso, empenham-se nas aulas de Ciências Humanas.

Mediante as dificuldades da profissão, é importante que o profissional da educação possa compreender quem é esse jovem em sua essência. O ponto de partida desta investigação foi a relação dos jovens com a internet e as diferentes mídias de comunicação.

Os adultos dos anos 2022 provavelmente foram jovens nos anos 80 e 90 do século passado e não tiveram em seu desenvolvimento pessoal a presença da internet, como têm os jovens atuais.

Na relação com a internet, constatamos que os jovens brasileiros ficam muito tempo conectados na rede mundial de computadores e, muitas vezes, acabam encontrando nesse espaço oportunidades para comunicar-se e trocar experiências entre os pares, exteriorizando em palavras muitos dos seus sentimentos e opiniões pessoais sobre os mais variados temas. Essa juventude transfere para a internet as relações de interação social, inferindo nelas valores pessoais e sentimentos.

Não existe na internet uma uniformidade de perfil dos jovens. A subjetividade dos mais variados grupos é visível em seus interesses comuns e distintos, sendo a diversidade a grande característica marcante da juventude.

Para a atual juventude e para os jovens do passado, está claro que não existe mais um inimigo em comum, como na época da Guerra Fria, mas, sim, várias frentes de batalhas a serem travadas, por exemplo: questões raciais, LGBTQIA+, feminismo, entre outras.

Nas redes sociais, há o espaço necessário para expressar essas inquietações, e a depender do potencial organizacional, é possível que se transformem em ativistas urbanos.

Hoje, a internet com seus efeitos democratizantes favorece que qualquer pessoa com um acesso remoto possa ser produtora e consumidora de informações. A maneira como os canais estão interligados faz com que ocorra uma agilidade na transmissão dessas informações, algo que pode ser considerado positivo, pois não é preciso obedecer às oligarquias midiáticas que monopolizam esse tipo de trabalho.

Entre as argumentações encontradas durante a revisão bibliográfica, a que mais despertou a atenção e a concordância foram os estudos de Goulart e Santos (2014), quando explicam as relações sociais envolvidas na trama teatral, nas disputas de poder e nas posturas do protagonista do espetáculo. Nesse contexto, estabelecem uma analogia com o termo protagonismo juvenil, nomenclatura que pode ser compreendida como um "nome bonitinho" definido por alguém que almeja alienar e dominar a classe social juvenil.

O protagonista não tem a liberdade de redigir o roteiro da própria história, pois alguém já definiu o que ele deve falar, quando deve entrar em cena e brilhar, bem como o momento em que deve deixar as luzes para que outros possam aparecer. O protagonista nada mais é do que uma personagem articulada por outros. Entende-se, assim, que o jovem até pode ser protagonista, desde que também seja o autor da sua história, mas será que os detentores do poder dariam a eles o espaço para serem escritores e construir o script conforme seu olhar?

Martins e Dayrell (2013) mostraram que os detentores do poder não possuem a intenção de propiciar que os jovens sejam os escritores da própria história. Eles estudaram o contexto de um grêmio escolar mineiro, que não tinha pautas de trabalho e não sabia como se

organizar na escola. Ao que tudo indica, os alunos tinham o espaço, mas não sabiam como utilizá-lo, ainda que tivessem algumas ideias muito bem estabelecidas, entre elas: reunir-se periodicamente e não deixar que a gestão escolar fizesse com que se tornassem subservientes do contexto em que estavam inseridos.

Novamente, as experiências profissionais pessoais na função de professor ajudam a pensar essa problemática. Em praticamente 20 anos de profissão, o que mais vivenciei no contexto dos grêmios escolares foram situações em que os alunos acreditavam que a função do grêmio era colocar música no intervalo, organizar campeonatos esportivos e decorar a escola em eventos. Infelizmente, raríssimas gestões escolares com as quais tive a oportunidade de trabalhar quebraram esse paradigma, e muitas vezes o acúmulo de obrigações e responsabilidades por parte dos docentes faz com que não consigam desenvolver um trabalho de formação ativa junto às ações gremistas.

O que se pode destacar da primeira parte da pesquisa é um contexto em que os jovens normalmente possuem a consciência de que é possível mudar suas condições de vida, mas, em grande parte, não sabem como agir para fazer com que a mudança efetiva aconteça. Em 2015, por outro lado, a juventude secundarista resolveu assumir o controle da própria história e mostrar que tudo pode ser diferente.

Os jovens tentaram a diplomacia e os acordos com a estrutura, porém, sem sucesso. Os detentores do poder não tinham a intenção de ouvir as necessidades da juventude e da comunidade e ignoraram as solicitações. Assim, foi necessário radicalizar para que o clamor coletivo fosse ouvido, o que resultou no movimento de ocupação das escolas. Um movimento corajoso, que engajou experiências belíssimas.

A partir da ocupação das escolas paulistas, com a juventude cuidando dos espaços e com a comunidade acompanhando os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, o restante da população tomou conhecimento das fragilidades do sistema educacional, passando a reconhecer que a estrutura da educação paulista necessitava de muitos ajustes para se chegar a um padrão de excelência, que muitas vezes padece na própria retórica.

Uma das situações que merece atenção é que a mídia conseguiu desvelar muitos fatos que a estrutura de ensino não mostra, por exemplo, a falta de investimentos em infraestrutura. Isso gerou um desconforto governamental: escolas com carência de material de limpeza e manutenções a serem feitas começaram a aparecer. Uma outra situação que o movimento apresentou foi o carinho da juventude e da comunidade com os espaços educativos, a maneira como eles se identificavam com os lugares e seu desejo de permanência, ou seja, a identidade diante da escola, que muitas vezes discutimos em reuniões pedagógicas na rede estadual de São Paulo. O estado, a partir da proposta de mudança da estrutura escolar, pretendia descartar muitos trabalhos pedagógicos que visavam ao pertencimento do aluno.

Assim, fica evidente que os detentores do poder não querem uma sociedade diferente, mas, quando se almeja uma mudança social, vale aprender com a juventude, que se encontra despudorada dos valores viciados pelo poder da atual estrutura. Com a juventude, percebe-se ser possível cuidar do espaço público de uma forma diferente.

Muitos dos jovens que participaram das ocupações de 2015 e 2016 entraram no mundo universitário para se tornarem líderes da futura sociedade brasileira. Cada vez mais, professores e cidadãos precisam incentivar a criação de movimentos por melhores condições de vida e lutas por direitos mínimos. Sementes foram cultivadas e ações inspiradas por esses movimentos que surgem eventualmente. Assim, é preciso mais pessoas corajosas em nossa sociedade para fazer os enfrentamentos necessários em prol de uma vida mais digna e um poder público que atenda às necessidades reais das pessoas, e não apenas aos desejos mal sonhados de administradores de gabinete.

Considerações finais

Quando iniciada a redação deste trabalho, o problema de pesquisa apontava para o seguinte questionamento: as ocupações estudantis de 2015 geraram uma mudança de perfil da juventude como mais conectada e diversa, realizando rupturas nas relações de poder e possibilitando aos jovens fazer com que sejam construtores da própria história e busquem sua humanidade outrora roubada?

Entende-se que a investigação para alcançar tal resposta é complexa, pela dificuldade de se chegar a uma conclusão única e exata, entretanto, propicia uma profunda reflexão sobre o presente, que, em breve, pode se tornar o delineamento para caminhos futuros.

Durante a revisão bibliográfica, apontaram-se ações que visam construir a autonomia e a criticidade dos jovens, mas nem todas as experiências mostram efetivamente o caminho da liberdade.

No ensino secundarista, os jovens estão em um processo de descoberta da própria maturação e possuem a consciência de que podem fazer a diferença e mudar os rumos da história. No entanto, acorrentados à opressão que os suprime, não conseguem vislumbrar quais caminhos seguir nem quais atitudes efetivas devem ser tomadas. Os educadores, que poderiam ou deveriam ser parceiros nesses processos, muitas vezes acabam agindo como reprodutores de um sistema que, de forma velada, impele suas peças a acreditarem que a realidade apresentada seja a melhor opção.

Já no ensino superior, os jovens se envolvem em ativismos urbanos e buscam a luta por direitos, a partir de uma diversidade de grupos dos quais fazem parte. Assim, sustentam sua força no bem comum, tentando sensibilizar as pessoas para as problemáticas que defendem.

O envolvimento político nem sempre contempla a política institucionalizada. A luta contra uma estrutura alienante que deseja manter as coisas como estão, sem dar espaço à participação juvenil – ou melhor, os espaços como estão estruturados –, é impossível quando os jovens apenas acatam ao que por ora lhes é imposto. Dessa forma, o poder autoritário e paternalista trabalha para a própria manutenção, fragmentando as diferentes classes sociais, sem oferecer o direito à voz e a oportunidade para novos grupos emergentes.

Os discípulos do poder se encontram dentro de toda a estrutura e não apenas na política institucionalizada. Há, entre os detentores do poder, pastores, padres, milicianos, médicos, assistentes sociais, policiais, trabalhadores de fábricas, pequenos empreendedores e tantos outros agentes sociais que se beneficiam do momento histórico e rejeitam as mudanças.

No passado, as forças inimigas da juventude eram a ditadura militar e seus desdobramentos. Nos dias atuais, quais são os seus inimigos? A presente pesquisa mostrou que os jovens de hoje, oriundos dos movimentos das ocupações estudantis de 2015/2016, encontram-se envolvidos nos mais diversos ativismos sociais, focados em combater o preconceito em suas mais variadas vertentes. O que eles querem é ter seu espaço na sociedade, enquanto a estrutura tenta ao máximo impedir que suas demandas se tornem visíveis.

O trabalho que a juventude faz é de conscientização e transgressão de uma estrutura que acredita estar eternizada por um poder imutável. Enquanto houver pessoas corajosas para fazer os devidos enfrentamentos e estimular sonhos e esperanças de dias melhores, é possível aos jovens serem construtores da própria história.

Referências

BOULOS, Guilherme. **A aula de resistência dos estudantes**. Folha de São Paulo, São Paulo, 27/10/2016. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/colunas/guilhermeboulos/2016/10/1826765-a-aula-de-resistencia-dos-estudantes.shtml>. Acesso em 26/06/2022.

CAMARGO, Aline; MAGNONI, Antonio Francisco; MIRANDA, Giovani Vieira. Comunicação Política, Internet, Juventude e Participação: proposta de reflexão. **Comunicação:** Reflexões, experiências, ensino, v. 14, n. 1, 2018.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEInROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Editora Veneta, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate.**Psicologia:** Teoria e pesquisa, v. 25, p. 479-487, 2009.

COSTA, Paula Cesarino. **A novidade que vem das escolas desafia os jornais**. Folha de São Paulo, São Paulo, 30/10/2016. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/paula-cesarino-costa-ombudsman/2016/10/1827663-a-novidade-que-vem-das-escolas-desafia-os- jornais.shtml>. Acesso em: 26/06/2022.

FERNANDES, Camila Nastari; DA SILVA FERREIRA, Thaisa. Juventude e atuação política: as ocupações em escolas públicas e novas formas de resistência e convivência nas cidades. **PerCursos**, v. 19, n. 40, p. 86-110, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1992. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DA SILVA GOULART, Marcos Vinicius; DOS SANTOS, Nair Iracema Silveira. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, n. 2, p. 127-136, 2014.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Cidadania, ativismo e participação na internet: experiências brasileiras. **Comunicação e Sociedade**, v. 30, p. 297-312, 2016.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1267-1282, 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania; DE ARAÚJO OLIVEIRA, Elvira Fernandes. Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, v. 3, p. 185-195, 2017.

PAIXÃO, Mayara. **Movimento estudantil segue como 'pedra no sapato' de governos, dizem debatedores.** Folha de São Paulo, 05/11/2020. Disponível em: <ht tps://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/11/movimento-estudantil-segue-como-pedra-no-sapato-de-governos-dizem-debatedores.shtml>. Acesso em: 26/06/2022.

PASSARELLI, Brasilina. Jovens brasileiros em conectividade contínua: estudos e tendências. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v. 2, p. 1-16, 2020.

ROMERO, Marco W. A experiência política em uma escola da Rede Estadual Paulista. **Dialogar:** a Essência da Educação**,** Diálogos Freirianos, Veranópolis, RS, 2021.

SCHERER, Giovane Antônio**.** Notas sobre juventude, classe social e política**.** **Argumentum**. v. 12, n. 1, p. 22-31, 2020.

DA SILVA, Antonio Ozaí. Movimento de ocupação das escolas em São Paulo: lições da juventude. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 186, p. 160-163, 2016. Disponível XAVIER, Leonardo Henrique Sousa. Juventude e consumo emocional nas redes sociais da internet. **Revista Inter-Legere**, n. 15, p. 398-401, 2014.

O cárcere e o giz: um estudo sobre as funções da educação na ressocialização de presos

Joel Aparecido Paviotti Junior
Mariana Oliveira Arantes

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a educação no cárcere, analisando as condições em que ela ocorre e apresentando uma proposta de ensino que contemple a educação antirracista, já que a grande maioria das pessoas privadas de liberdade é negra. Tomando como base a Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, será apresentada uma proposta de sequência didática que explore a questão racial no Brasil e leve os educandos a refletirem sobre o racismo estrutural que marca o nosso país. Ao longo do trabalho, será defendido o direito à educação, conforme determina a Constituição Brasileira em seu artigo 205, e a importância de uma educação libertadora que de fato promova o processo de ressocialização do preso, garantindo-lhe a possibilidade de reinserção no mercado de trabalho e afastando-o da reincidência na prática de crimes. Após a apresentação dos referenciais teóricos e metodológicos, será feita uma apresentação de possibilidades

de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que permitam uma reflexão sobre a questão do negro no Brasil e levem os educandos à análise de questões relacionadas ao racismo e à injúria racial tão presentes no país. Considerando a educação como um direito universal e um fator primordial para que os indivíduos alcancem outros direitos humanos, o presente trabalho estará focado na defesa de um projeto de educação que dê voz aos educandos e rompa com estereótipos que marcam a vida das pessoas privadas de liberdade. A partir dos trabalhos de Paulo Freire, bell hooks, Moacir Gadotti e Elenice Maria Cammarosano Onofre será proposta uma reflexão sobre o tipo de educação que deve ser levada para os presídios e sobre as possibilidades que a educação pode levar para a vida dos apenados. Uma educação libertadora é também uma educação antirracista, que promova o reconhecimento da identidade do educando e mostre possibilidades além dos muros da prisão.

Introdução

Recordo-me de uma conversa com Farmácia, ao pé das portas da quebrada em que cresci, poucos dias após ele ser liberado de uma reclusão de três anos em Hortolândia e Avaré.

Farmácia comentou que na prisão não existia nome. Abrindo um sorriso largo, ele dizia que, para o Estado, ele era conhecido pela matrícula, para os companheiros de cela, ele era "mano". Para nós, ele era Farmácia. Para a avó negra que o criou com muito sacrifício, era Fio. Como vocês podem perceber, eu fui criado com Farmácia e não me lembro do nome inteiro dele. Ninguém nessa história toda o identificava pelo nome de batismo.

Homem negro, assim como outros tantos abandonados após a escravidão, o sobrenome para Farmácia não era importante. Ser filho de fulano não abria portas, não possibilitava a cidadania em um país europeu, não dava vantagem alguma ao meu antigo mano.

Enquanto eu, de família com um pouco mais de condições, consegui garantir a minha matrícula no sistema escolar e, hoje, sou

conhecido como Joel Paviotti, estudante da UFABC, Farmácia teve seu maior reconhecimento dentro do sistema carcerário com o nome e o sobrenome dados pelas ruas.

Ele faleceu em 2008, foi alvejado com dez disparos na porta de casa. O crime nunca foi solucionado. Tive a última notícia dele quando sua avó foi enterrada em um caixão da prefeitura. Soube que seu filho, muito pequeno na época do falecimento, deu entrada na Fundação Casa naquele ano.

Mais uma matrícula no sistema, mais um negro encarcerado.

Farmácia morreu sem ter condições de compreender o sistema racista que ajudou a colocá-lo atrás de uma cela como bicho. Como compreender um sistema que o excluiu desde o seu nascimento? Como compreender um sistema que deveria reinserir os apenados na sociedade, mas que lhes nega até mesmo o direito de ter uma identidade, de ser reconhecido por seu nome?

Invisibilizado como sujeito, marcado pela cor de sua pele e por sua ficha criminal, Farmácia não teve acesso à educação, nunca ouviu falar de educação antirracista, nunca pôde perceber que a exclusão que marcara a sua vida era fruto de um passado escravagista, de um racismo estrutural que faz com que homens negros como ele sempre sejam vistos como subalternos, pessoas subservientes a um sistema que os oprime e lhes nega até mesmo o direito de existir.

Farmácia não pôde conhecer essa educação libertadora, que provoca medo no Estado e em algumas classes sociais, justamente porque mostra que o subalterno pode falar, que ele pode lutar contra essa subalternidade e exigir que os seus direitos sejam garantidos, que o seu destino não seja a criminalidade ou o cárcere, que ele não se transforme em mais um número, em mais uma das muitas estatísticas que colocam negros como aqueles que mais são encarcerados, que mais são mortos pela polícia, que recebem menores salários, engrossam as maiores filas de desempregados ou ocupam os piores postos de trabalho.

Uma educação focada nas relações étnico-raciais pode romper o silêncio, apagar a invisibilidade dos números e fazer com que os muitos

Farmácias espalhados por aí compreendam esse sistema que os apaga e façam as suas vozes serem ouvidas, garantindo que as suas próximas gerações conheçam verdadeiramente o peso transformador da educação e nunca mais um ente querido seja enterrado em um caixão de prefeitura.

A cidadania começa na sala de aula. E espera-se que essa pequena contribuição do amigo de Farmácia, que fala através deste artigo, possa, de alguma forma, contribuir para a mudança desse triste cenário.

Tomando como ponto de partida o pressuposto de que a educação é fator primordial para a formação do cidadão, o presente trabalho tem o objetivo de analisar aspectos relacionados à função da educação na ressocialização dos presos, partindo do princípio de que mais do que um direito, é um fator essencial para a transformação do sujeito e para o cumprimento do verdadeiro papel social do encarceramento na sociedade contemporânea.

Conforme dados do INFOPEN (2019), 51,3% dos encarcerados possuem Ensino Fundamental Incompleto, 14% cursaram o Ensino Médio Incompleto e 13,1% têm Ensino Fundamental Completo. O número de presos com Ensino Superior Completo é de apenas 0,5%. Diante desses números, fica evidente a necessidade de se garantir o acesso à educação dentro dos presídios, pois ela é um fator determinante para o processo de ressocialização dos encarcerados.

Considerando que, segundo o Anuário de Segurança Pública, dois em cada três presos são negros, o trabalho terá como objetivo também verificar de que modo a educação desenvolvida no sistema prisional contempla a Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, já que trabalhar questões relacionadas à africanidade pode ser um caminho rico para promover a identificação entre o educando e aquilo que está sendo trabalhado em aula.

Tomando como ponto de partida a visão de Paulo Freire, segundo o qual a educação promove a libertação e a transformação do indivíduo e da sociedade, é fundamental compreender os aspectos que marcam o processo de educação no cárcere. Assim como também é fundamental que essa educação contribua para a constituição da identidade do educando.

Partindo desse pressuposto, serão analisadas as legislações pertinentes ao direito à educação no sistema prisional, de modo a refletir sobre como essa legislação reflete na realidade do sistema prisional e quais são as suas contribuições para a ressocialização do preso. Além disso, com base na análise de trabalhos que tratam do tema, será feito um levantamento das práticas realizadas no processo de ensino/aprendizagem dos presos, com o objetivo de identificar práticas bem-sucedidas e propor ações que possam alcançar um resultado positivo nesse processo. Será feita também uma discussão sobre a Lei 10.639/03 e serão apresentadas propostas de trabalho que a contemplem e que possam ser aplicadas no sistema prisional.

Para fundamentar a discussão sobre educação antirracista, será traçado um panorama do processo de criminalização do negro ao longo da história, refletindo sobre o racismo estrutural que marca o país e que está fortemente entranhando no sistema prisional brasileiro. Por fim, será apresentada uma proposta de sequência didática a ser aplicada em aulas desenvolvidas dentro do sistema prisional, de modo a apontar possibilidades de trabalho que contemplem a Lei 10.639/03.

A opção pela elaboração de uma sequência didática deve-se ao fato de que esse tipo de metodologia permite pensar em cada etapa do processo de ensino/aprendizagem, promovendo um ensino ordenado, estruturado e articulado na construção do objeto de aprendizagem.

A educação no cárcere e a Lei 10.639/2003

Conforme dados do *World Prison Brief*, divulgados em 2020, o Brasil ocupa a posição de terceiro país em números absolutos que mais encarcera no mundo, ficando atrás apenas da China e dos Estados Unidos. Esse alto índice de aprisionamento gera uma série de questões a serem analisadas acerca do que acontece no interior de um presídio. Uma dessas questões é o fato de que cabe ao sistema prisional a função de ressocializar o preso, e o acesso à educação é um importante caminho para que isso aconteça, especialmente se considerarmos os baixos índices de escolaridade da população carcerária.

Há uma série de estereótipos em torno de quem passa pelo sistema prisional, uma espécie de estigma social, alimentado pela mídia, políticos e outros setores da sociedade civil, o que dificulta a ressocialização e faz com que grande parte da população não enxergue esse grupo como detentor de direitos, criando uma imagem de que a prisão tem apenas o papel punitivo e não ressocializador. Entretanto, a legislação e a própria função do sistema prisional dizem que uma prisão deve ter a função de ressocialização.

Esses estereótipos também colocam os presos em uma esfera de seres excluídos da sociedade capitalista. Com o avanço das políticas neoliberais, há um evidente abandono das práticas ressocializadoras dentro do cárcere, fazendo com que o acesso a qualquer direito, principalmente à educação, seja extremamente baixo, contrariando a Constituição Brasileira em seu artigo 205, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado.

Desse modo, o olhar para a educação como parte fundamental do processo de ressocialização do preso é bastante relevante e necessário para que o acesso à educação, que é um direito humano e universal, possa ser garantido a qualquer cidadão, seja ele livre ou não.

Considerando que a legislação referente ao ensino formal, às práticas pedagógicas e ao acesso do apenado a esse tipo de ensino é bastante recente e o número de pesquisas que tratam do tema ainda é pequeno, investigações que abordem essa questão são bastante pertinentes e podem contribuir para mudar o olhar acerca do acesso à educação dentro dos presídios, bem como o preconceito que marca a vida do apenado.

É muito recente no Brasil a ideia de que a formação educacional do preso pode ser um caminho para evitar a reincidência na prática de crimes. A própria ideia de ressocialização é pouco aceita pelo senso comum. Há quem acredite que alguém que cometeu um crime deve ficar para sempre distante do convívio social. Assim, há pouca mobilização para que o direito à educação seja garantido ao apenado. Em muitas situações, quando o processo de formação acontece dentro dos presídios, este é tratado como uma concessão, não como um direito constitucional do

indivíduo. Portanto, a realização de pesquisas que discutam a importância da formação educacional dos detentos pode ser uma forma de mostrar que a garantia desse direito é necessária para que o sistema prisional cumpra o seu papel ressocializador e permita que os presos reconstruam as suas vidas após o cumprimento da pena, afinal, a educação é um direito universal e um fator primordial para que os indivíduos alcancem outros direitos humanos.

Ao lado da discussão sobre o processo de educação no cárcere, será realizada uma reflexão em torno da Lei 10.639/2003, que trata da Educação das Relações Étnico- Raciais nas escolas, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

O olhar para essa lei e o seu papel nos currículos brasileiros permitirão uma reflexão sobre o modo como a educação no cárcere e aquela fora dele discutem questões raciais. Essa análise é importante porque, segundo dados do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os negros representam 66,7% da população carcerária. Assim, é fundamental que as políticas educacionais tratem das relações étnico-raciais e apontem caminhos para que essa população se sinta representada.

Segundo Foucault (2010), em seu clássico livro Vigiar e punir, a sociedade contemporânea, a partir do século XVIII, passa a ter outro entendimento sobre a função da pena. Antes disso, a pena tinha caráter exclusivamente punitivo e era executada sobre o corpo do condenado em forma de suplício. No mundo contemporâneo, essa visão foi modificada, transformando o caráter da pena e dando-lhe características mais humanizadas. Para o autor, embora a pena continue tendo a função de punir, ela ganha contornos disciplinares:

> A reclusão desempenha um papel que comporta algumas características distintas: impedir a circulação de pessoas que cometeram crimes, afastando-as da sociedade através do encarceramento. A reclusão também intervém na conduta dos indivíduos, ou seja, exerce controle, regula a maneira de agir, de se comportar (interfere na sua vida sexual e íntima). Essa reclusão funciona sob uma perspectiva muito maior de controle e vigilância em nome da ordem do que pelo cumprimento da Lei (FOUCAULT, 2010, p.36).

Essa visão, incorporada às legislações do Direito Penal no século XX, transforma a noção de cumprimento de pena e dá a ela uma dimensão ressocializadora e disciplinar. A partir da identificação desses elementos, a educação assume um papel primordial nesse processo.

De acordo com Émile Durkheim (2013), a educação contemporânea tem como papel moldar o homem que a sociedade espera, segundo os preceitos de sua época, tendo uma função primordial para manter a ordem social. Nas palavras do autor,

> O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior. A prova disto é a maneira como a concepção do homem variou conforme as sociedades (DURKHEIM, p. 107, 2013).

Se levarmos em conta que o preso é considerado alguém que infringiu essa ordem social, podemos dizer que o seu processo educacional falhou? Ou que a educação que lhe foi ofertada pela sociedade foi falha? Essas são questões que merecem investigação. De qualquer forma, a educação é um fato social que está intrinsecamente envolvido com a adaptação do indivíduo à sociedade.

Mas a educação também tem uma capacidade transformadora. Ela é capaz de fazer o indivíduo compreender criticamente seu lugar na sociedade e como alterá-la, como mostram os trabalhos de Paulo Freire. De acordo com o autor, ao se inserir em uma prática educativa significativa, o sujeito cria e recria seu cotidiano, sendo capaz de refletir sobre a sua realidade e se apropriar do seu processo de conhecimento. Para ele, a leitura do mundo começa antes da leitura da palavra e é preciso inserir no processo de ensino/aprendizagem essa leitura do mundo para, assim, se chegar à construção do conhecimento científico. Um caminho de construção que coloca sempre o educando como o protagonista, o qual construirá o conhecimento a partir do diálogo e da conscientização, de modo a alcançar a consciência crítica.

Ao levarmos essa reflexão freireana para o ambiente prisional, é preciso considerar que o presídio é um espaço constante de desumanização daqueles que ali se encontram, sendo, portanto, primordial

que esse processo educativo parta de uma proposta de humanização, através da qual esses indivíduos poderão efetivamente alcançar a ressocialização. Conforme Freire (1982, p. 98), "[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação".

Para que essa consciência crítica seja alcançada por pessoas que são destituídas de sua humanidade ao adentrarem os muros de um presídio, é fundamental que elas tenham acesso a uma educação que lhes propicie a criticidade e a possibilidade de saírem desse espaço de invisibilidade social no qual foram colocadas por causa do crime que cometeram. É preciso que elas tenham os seus direitos garantidos e possam ter a possibilidade de reassumir a sua condição de seres humanos dotados de direitos.

Sendo assim, a educação dentro do sistema prisional é um direito humano inalienável, garantido na Constituição e na Lei nº 7.210, de 11 de junho de 1984, a Lei de Execução Penal (LEP). Segundo esta, as pessoas que cumprem pena devem ter assistência educacional a partir de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando que historicamente essa modalidade de ensino enfrenta uma série de dificuldades, quando transposta para o regime prisional, as dificuldades se potencializam, já que é bastante difícil criar condições adequadas de ensino/aprendizagem dentro de um ambiente marcado pela superlotação e pela desumanização do encarcerado.

A educação no cárcere precisa ser reconhecida como um direito dos apenados e tratada como uma política pública. No entanto, mesmo estando prevista na legislação, ainda atinge um número muito pequeno de presos, o que dificulta o cumprimento de seu papel ressocializador.

A Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir que os alunos negros se sintam reconhecidos e valorizados, construindo a sua identidade e enxergando a sua importância na formação da sociedade brasileira. Contar a História a partir de uma multiplicidade de vozes é uma forma de permitir que o futuro seja construído também por quem historicamente foi colocado

à margem da sociedade. Assim, dentro do cárcere, o cumprimento dessa lei pode ser um caminho para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais significativo para os apenados.

Trazer a reflexão sobre as relações étnico-raciais para a sala de aula é uma forma de romper com a invisibilidade, com o silenciamento e com a exclusão. Ao falar sobre as suas experiências escolares, Djamila Ribeiro lembra como não se sentia representada na História a que foi apresentada na escola:

> Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas a força. Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (RIBEIRO, 2019, p. 5).

Ribeiro mostra como a História ensinada na escola se fundamenta no apagamento do negro e em uma visão eurocêntrica, que desconsidera os negros como sujeitos de sua própria história. Assim, a Lei 10.639/03 vem para compensar esse apagamento histórico e reparar os séculos de opressão e invisibilização a que a população negra brasileira foi submetida.

Se considerarmos a educação praticada no sistema carcerário, o cumprimento dessa lei acaba tendo um papel primordial, já que é fundamental que os apenados se reconheçam dentro do processo de ensino/aprendizagem e possam resgatar seu lugar de cidadãos, encontrando caminhos para construírem uma identidade além do cárcere.

O artigo 242 da Constituição já determina que o ensino de História do Brasil leve em conta as "contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". A Lei 10.639/03 vem para reforçar essa

determinação e mostrar que se assumir negro ou negra no Brasil é também um posicionamento político, já que essa população, embora represente a maioria, é colocada à margem da sociedade, e são raros os espaços em que a diversidade é respeitada. Assumir a ancestralidade africana em um país que reserva ao negro os piores postos de trabalho, os piores lugares para se morar, que tornam o seu corpo um alvo e que repete diariamente a exclusão, fazendo com que a criminalidade se torne, muitas vezes, o único caminho aparentemente possível para conquistar os espaços que são negados a essa parcela da população, é uma tarefa que exige coragem e força. Conforme o filósofo Steve Biko (1990, p. 65), "[...] ser negro não é uma questão de pigmentação; ser negro é reflexo de uma atitude mental".

Dentro do sistema carcerário, ser negro é pertencer à maioria, uma maioria, porém, que é excluída e marginalizada, como se ali fosse o único lugar reservado ao negro. Oferecer educação dentro do sistema prisional é promover o resgate da identidade do homem aprisionado, podendo constituir-se como espaço de liberdade. Gentilli (1995) afirma que o grande desafio dos educadores é

> Construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Não existe qualidade com dualização social. Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio (GENTILLI, 1995, p. 176-177).

Desse modo, grande parte daqueles que ingressam no sistema prisional são duplamente excluídos. Do lado de fora das grades, eram excluídos por causa da cor de sua pele e da classe social a que pertenciam. Do lado de dentro das grades, são excluídos também por terem sido condenados à prisão e continuarão sendo excluídos depois que cumprirem as suas penas, pois carregarão para sempre o estigma de terem passado pelo cárcere.

Oferecer educação dentro do sistema prisional, e uma educação pautada nas relações étnico-raciais, é uma forma de diminuir esse processo de exclusão e garantir uma educação como "prática de liberdade", tal qual defende bell hooks (2013), com base em Paulo Freire. Para essa autora, a sala de aula é um "ambiente de possibilidades". Será possível transformar também a sala de aula dentro dos presídios em um ambiente de possibilidades?

Para Onofre (2014, p. 31), "[...] a educação escolar no interior da prisão deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las". A escola pode ser um caminho positivo para a reinserção social do apenado, podendo ser uma oportunidade de libertação dos aprisionados. De acordo com essa autora,

> A criminalidade é consequência da "enfermidade" do tecido social, e as instituições criadas para a reeducação e reinserção dos "condenados" estão contaminadas por essa mesma "doença social". No entanto, apesar do sistema desintegrador da prisão, reprodutora do modelo excludente, violento e criminalizante da sociedade, resta no homem aprisionado o desejo de continuar vivendo e de conseguir melhor qualidade de vida (ONOFRE, 2014, p. 25).

Essa qualidade de vida pode ser alcançada com o acesso à educação. Uma educação libertadora, que permita efetivamente a reinserção do apenado. Tornando-o consciente de seus direitos e de seus deveres e apontando-lhe possibilidades de recomeçar a sua vida após o cumprimento da pena. Essa educação passa também pela reflexão étnico-racial, já que a proporção de negros em nosso sistema carcerário é muito grande, e eles são os principais "condenados" dentro dessa "doença social" que marca o nosso país.

Segundo Gomes (1997), a exclusão do negro no âmbito escolar não acontece apenas em nível ideológico, visível na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas ou na folclorização da cultura negra, ela também está expressa em um sistema de ensino excludente, que se torna propício para a evasão escolar e a repetência.

A partir da análise da legislação e do referencial teórico já apresentado, o presente trabalho buscará refletir sobre a importância da ampliação do acesso à educação no sistema prisional brasileiro e sobre a necessidade de que o processo de ensino/aprendizagem esteja pautado na formação crítica dos educandos e na Lei 10.639/2003, de modo a promover uma educação que tenha como princípio a questão étnico-racial.

O racismo estrutural e o Direito Penal

É importante frisar, ao começar esta parte do trabalho, que os encarcerados no Brasil têm cor e classe social. Os negros compõem 66,7% da massa carcerária. Esse encarceramento sistemático nos levou a buscar referenciais teóricos que possibilitem a compreensão de como as instituições brasileiras, em especial aquelas ligadas à justiça, exercem o racismo estrutural em seus aspectos legais e tradicionais. Segundo Almeida (2019), a escravidão, ocorrida em larga escala no Brasil, contribuiu para a configuração social do país e deixou inúmeras heranças:

> Sobre a relação entre escravidão e racismo, há basicamente duas explicações: A primeira parte da afirmação de que o racismo decorre das marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo. Conforme este raciocínio, as sociedades contemporâneas, mesmo após o fim oficial dos regimes escravistas, permaneceriam presas a padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos (ALMEIDA, 2019, p. 143).

Para Almeida, a questão da escravidão possibilita compreender como as estruturas da sociedade brasileira se compuseram. O autor também discute que o racismo se materializa pela discriminação racial sistêmica, pela dominação de uma raça sobre a outra, e essa materialização envolve instituições políticas, econômicas e o Estado. Esse autor também destaca que as instituições são resultado e são atravessadas pelos conflitos sociais e pelas tensões de poder de uma determinada sociedade. Portanto, segundo ele, o racismo estrutural e as discriminações raciais são institucionalizadas na estrutura e no seio da sociedade brasileira.

Ao observar os números do encarceramento brasileiro e a cor predominante de seus apenados, pode-se perceber que esses dois fatores caminham juntos. Para refletir sobre essa questão, vamos recorrer a uma linha histórica para compreender como se configuraram as instituições brasileiras como o Código Penal, a polícia e a Justiça. Dessa forma, poderemos compreender melhor como o processo de materialização do racismo ocorre em relação aos apenados.

É fato que o Brasil passou por centenas de anos de escravidão, o que consolidou no país um racismo estrutural fundante na essência das instituições. Segundo Dias Paes (2019), ao longo de toda a história Colonial

e Imperial, houve um grande debate sobre a personalidade jurídica dos homens e mulheres negros. Como escravizados, eles não eram autônomos para entrar na justiça, porém, poderiam ser punidos por ela. Santos (2010) destaca que, no Brasil Imperial, os escravizados poderiam ser punidos com a pena de morte a qualquer sinal de reunião com intenções de insurreição contra o governo. O fato mostra como a discriminação racial e a manutenção do poder estavam moldadas nos códigos penais da época.

Conduzindo o recorte aqui apresentado para o momento pós-escravidão, podemos observar a chegada, a proliferação e o ganho de força de ideias racistas na configuração social da República brasileira, iniciada em 1889. Segundo Schwartz (2005), cientistas brasileiros passaram a adotar teorias raciais nos mais diversos âmbitos de discussões nas universidades e centros de poder:

> Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional (SCHWARTZ, 2005, p. 14).

Os modelos adotados pela elite pensante eram baseados nas ideias evolutivas de Charles Darwin aplicadas ao estudo da sociedade. Conforme Schwartz (2005), foi a partir desse darwinismo social que se adotou a suposta diferença entre as raças e a sua natural hierarquia. Esse processo ocorreu sem que houvesse uma problematização a respeito das implicações negativas da miscigenação. A partir das máximas do evolucionismo social, foi se configurando uma noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas se encontram em constante evolução e "aperfeiçoamento", o que fez com que a ideia de que a humanidade era uma só se tornasse cada vez mais impensável.

Segundo a autora, esse conjunto de ideias legitimou a noção de que a miscigenação, abundante no país, era um fato prejudicial. Essas ideias só são amplamente rebatidas na obra Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, lançada em 1933.

A partir da concepção de Darwinismo Social, há a formação de um conjunto de métodos, vistos na época como ciência, que, através

de um pragmatismo científico, manipulavam a ideia de "purificação" das raças através da medicina, genética, política e economia. Ou seja, o Brasil passou a adotar, nos mais diferentes âmbitos de poder, políticas eugenistas de branqueamento da população, visto que, nessas teorias, o homem branco europeu se posicionava como mais evoluído.

Essa visão corrente sobre o embranquecimento da população brasileira pode ser observada na obra A redenção de Cam, produzida pelo artista e professor galego naturalizado brasileiro Modesto Brocos.

Figura 1 – Pintura A redenção de Cam (1895)



Fonte: Modesto Brocos. *A Redenção de Cam* (1895). Óleo sobre tela. 199 cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

O quadro mostra diferentes gerações de uma família. A avó, descalça e mais próxima de uma árvore, agradece aos céus ao ver o neto branco no colo da filha, parda. Seus pés descalços representam o "atraso". A filha, por sua vez, está entre o concreto e a terra, como se fosse o meio do caminho da civilização, enquanto seu marido, branco, está

calçado, em frente a uma casa de alvenaria, sentado de pernas cruzadas, representando o europeu. Ao analisar essa obra, Tierri (2020) afirma que a imagem retratada no quadro deposita sobre a mulher negra tanto o peso da maternidade quanto do apagamento de sua pele e história.

A pintura de Brocos aponta que o embranquecimento seria o caminho para a redenção do povo brasileiro e foi essa ideia que o médico João Baptista de Lacerda apresentou no Congresso Internacional das Raças em Londres, realizado em 1911. Conforme a sua tese nomeada Sur le métis au Brésil (Sobre os mestiços do Brasil), haveria uma transição progressiva na ordem racial brasileira e, após três gerações, cerca de 100 anos, a população do país se tornaria totalmente branca, o que seria determinante para a construção de uma "nação civilizada". A obra de Brocos e as teses defendidas por médicos e cientistas da época são de suma importância para compreender a representação das ideias eugenistas que afloravam entre as elites da época.

Além da Eugenia e do Darwinismo Social influenciarem as artes e as discussões acadêmicas, também influenciaram a criminologia. O médico legal e criminologista Nina Rodrigues, por exemplo, é apontado por Schwarcz como um dos nomes que legitimou o racismo científico. O médico baiano, representante da Faculdade de Medicina da Bahia, uma das mais importantes do período, passou a adotar métodos eugenistas na criminologia. Ele passou a encampar em seus escritos a Frenologia e a Craniologia, focando o problema da criminalidade à figura do infrator, do criminoso, e não mais da sua conduta.

Esses debates foram amplamente realizados pela elite brasileira e podem ser vistos em artigos de jornais, em artigos acadêmicos e, finalmente, em políticas públicas, mais especificamente nas instituições policiais e de justiça. Embora essas ideias tenham sido bastante rebatidas ao longo do tempo, é possível perceber que a cor da pele ainda é um fator determinante para apontar uma pessoa como suspeita de um crime e, conforme todas as estatísticas mostram, o cárcere brasileiro é repleto de pessoas negras.

Metodologia

A pesquisa terá como foco uma análise qualitativa, fazendo uso do paradigma descritivo e explicativo, de modo a apresentar o que já foi produzido a respeito do tema, tanto a partir de pesquisas acadêmicas quanto do que está previsto em lei, como também empreender uma análise dos materiais consultados, verificando de que modo essa temática tem sido abordada e quais as lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

Conforme Minayo (2011), a pesquisa qualitativa permite um trabalho voltado para um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e pode ser dividida em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, será traçado um percurso pela legislação e pelos trabalhos acadêmicos a respeito do tema. Munido desse arcabouço teórico, será realizada a análise do material coletado. A pesquisa não passará pela fase de trabalho de campo, pois o objetivo é analisar o papel ressocializador da educação em um contexto geral, sem se voltar para um estudo de caso específico.

Será elaborada uma sequência didática voltada para a promoção da educação antirracista no contexto prisional. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Segundo Zabala (1998), a sequência didática passa por três fases fundamentais: o planejamento, a aplicação e a avaliação. Essas fases precisam estar claras tanto para os alunos quanto para os professores, só assim o trabalho será realmente significativo e trará os resultados esperados.

A partir desse referencial metodológico, será proposto um conjunto de atividades que explorem a questão do negro no Brasil e promovam a consciência racial nos educandos, de modo a mostrar que a Lei 10.639/2003 também deve estar presente na educação no cárcere.

Resultados e discussões

De acordo com 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a cada três pessoas detidas, duas são negras. Assim, uma educação antirracista no sistema carcerário é de extrema relevância. O racismo estrutural é algo tão arraigado em nossa sociedade, que a imagem do negro como um indivíduo naturalmente transgressor é muito frequente, como se a cor da pele já fosse um indício de que aquele indivíduo é suspeito.

Um projeto de educação no cárcere deve considerar esses dados e incluir a educação antirracista no currículo trabalhado dentro dos presídios. Além disso, é fundamental que se compreenda que as pessoas presas são frequentemente silenciadas, por isso, a educação no cárcere deve promover espaços de escuta, permitindo que os detentos expressem as suas dores, os seus sonhos e projetos.

Um projeto de educação no cárcere deve ser pautado na (re) construção das práticas educativas, já que o ambiente carcerário tem uma dinâmica muito diferente da sala de aula. Leme (2002) usa a expressão "cela de aula" para referir-se a esse processo, e é fundamental que se tenha essa percepção na elaboração do trabalho a ser desenvolvido. Esse autor destaca que ao se pensar na educação no cárcere é preciso levar em conta que se trata de uma "educação de adultos presos", portanto, é necessário ter em mente que essa educação é pautada pela rigidez do ambiente prisional, mas, ao mesmo tempo, deve ter como foco uma prática libertadora de educação, que dê voz aos educandos e desenvolva o pensamento crítico.

A grande maioria dos presos possui baixa escolaridade, estando afastados da educação formal há muito tempo ou guardando memórias bastante negativas de suas experiências escolares. Desse modo, um projeto de educação voltado a pessoas privadas de liberdade tem também o desafio de quebrar essa resistência em relação ao contexto escolar.

Considerando esses fatores, uma proposta pautada em práticas tradicionais de ensino e aprendizagem dificilmente alcançará resultados

satisfatórios. Uma educação que ofereça possibilidades para além das grades e que se paute na humanização dos educandos deve ser a meta do trabalho educacional realizado dentro das unidades prisionais. Sendo assim, será apresentada neste trabalho uma proposta de desenvolvimento de uma sequência didática que enxergue os presos como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de romper com esse processo de desumanização que marca o sistema carcerário.

A liberdade de pensar e de buscar a cidadania que lhe é negada dentro dos presídios brasileiros deve ser uma meta desse processo de ensino/aprendizagem desenvolvido dentro do sistema prisional. Uma educação que enxergue os educandos como pessoas e não como detentos é que vai pautar a sequência aqui proposta.

Tomando como pressuposto o caráter humanizador, emancipatório e democrático de educação presente nas obras de Paulo Freire, a presente sequência didática visa promover a educação antirracista também no cárcere, respeitando a identidade cultural dos educandos privados de liberdade e permitindo que eles se coloquem como sujeitos de sua aprendizagem.

Uma proposta de educação antirracista no cárcere

De acordo com dados do INFOPEN 2021, grande parte da população carcerária é negra e 80% não concluíram o Ensino Médio. Desse modo, as atividades aqui propostas estarão voltadas para um público composto em sua maioria por jovens negros de baixa escolaridade.

Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a sequência didática deve ter como ponto de partida uma apresentação inicial, a partir da qual serão apresentados aos alunos o tema e os objetivos do trabalho. A presente sequência didática está prevista para ser desenvolvida nas aulas de História ao longo de um mês. Considerando duas aulas semanais, serão utilizadas oito aulas, distribuídas em quatro semanas letivas. A cada semana, será escolhido um texto que servirá de base para a discussão inicial e será proposta uma atividade de fechamento das questões discutidas.

Inicialmente, será feita uma discussão com a turma a respeito da Lei 10.639/2003, de modo a verificar as percepções dos educandos sobre essa lei e sua aplicação em sala de aula. Nesse momento, o objetivo é criar um espaço de escuta, para que os apenados se sintam confortáveis para expressarem o seu dizer, rompendo com o silenciamento tão comum no cárcere.

Considerando a multiplicidade que marca o sistema prisional, a presente sequência didática está voltada para alunos alfabetizados, que estejam em turmas de EJA voltadas para o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Após a roda de conversa e a escuta das opiniões dos educandos sobre a Lei 10.639/2003, serão apresentados fragmentos de textos legislativos a respeito do racismo e da injúria racial no Brasil, de modo a levar os alunos a perceberem como essa questão é tratada do ponto de vista legal.

Assim, serão apresentados trechos da Lei 7.716/89, que trata do crime de racismo e o art. 140, §3º do Código Penal, que trata do crime de injúria racial.

Para finalizar essa etapa do trabalho, será apresentado um artigo que expõe historicamente diferentes legislações que promoveram a exclusão da população negra no Brasil. O artigo mostra como as leis criadas limitavam o acesso dos ex-escravizados à educação, à terra e à prática da capoeira. A segunda etapa da sequência será a realização de uma exposição histórica sobre a questão do negro no Brasil, com o intuito de promover a reflexão sobre a escravidão, a luta pela abolição, o racismo científico que marcou o país e a condição de vida dos negros após a abolição. Depois da exposição desses temas, os alunos serão convidados a apresentar os seus posicionamentos sobre essa questão e a estabelecer relação entre esse percurso histórico e o racismo estrutural tão presente no mundo contemporâneo.

Na terceira etapa do trabalho, será apresentado o conto "Maria", texto retirado do livro Olhos d'água, de Conceição Evaristo. Será realizada uma leitura compartilhada com a turma e um debate a respeito de como o racismo conduz a maneira como os demais personagens criminalizam a protagonista do conto e como o linchamento do qual ela é

vítima é fruto desse racismo. Após a análise desse conto será apresentada uma antologia de poemas, contos e músicas que tratam da questão racial e os educandos serão convidados a ler esses textos e a produzir um texto no qual reflitam sobre o racismo no Brasil.

Essa coletânea de textos será composta pelo poema Navio Negreiro, de Castro Alves; pela música Navio Negreiro, de Slam Rimografia; pelo conto Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos, de Conceição Evaristo; pela música Tributo a Martin Luther King, de Wilson Simonal e pelo poema Eclipse, de Carlos de Assumpção.

O produto final da sequência didática será a produção de uma antologia com os textos produzidos pelos educandos, de modo a permitir que os seus dizeres sejam compartilhados com outras pessoas e que as suas vozes sejam ouvidas. Os alunos terão liberdade de escolher o gênero do texto que irão produzir. Desse modo, eles poderão compor poemas, letras de música, artigos de opinião, contos, crônicas ou qualquer outro gênero que considerem mais adequado para expressar a sua visão sobre o tema abordado. Ao final do trabalho, será produzido um livrinho com os textos escritos pelos educandos, o que permitirá que as suas vozes ultrapassem a "cela de aula" e cheguem a outros leitores.

bell hooks (2013) fala da importância de se aproximar do aluno como o "ser único de cada um". Assim, a proposta aqui apresentada tem como objetivo respeitar as individualidades de cada educando, considerando que cada um deles tem uma história única e é capaz de expressar o seu próprio dizer. "Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora" (HOOKS, 2013, p. 56). E é justamente uma pedagogia transformadora que deve ser aplicada dentro do cárcere, permitindo uma transformação em um ambiente historicamente marcado pela exclusão, pelo silenciamento e pela desumanização.

Em um dos versos do seu álbum Sobrevivendo no inferno, o Racionais MC's diz que a "Cadeia guarda o que o sistema não quis / Esconde o que a novela não diz". O sistema carcerário do Brasil é marcado pela superlotação, pelas condições subumanas e pelo reconhecimento de que ele está bem distante da função ressocializadora que deveria

exercer. Assim, um projeto de educação no cárcere que enxergue os educandos como pessoas e não como números no sistema e que permita o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos é essencial para que o direito constitucional de acesso à educação seja efetivamente colocado em prática.

Considerações finais

Ao pensar na educação no cárcere, é preciso entender que ela deve ser uma educação transformadora, que olhe para o aluno como um ser humano dotado de potencialidades e consciência crítica, sendo capaz de posicionar-se diante do mundo e de pensar em possibilidades de uma vida além dos muros da prisão.

A vida de um detento negro é marcada por uma dupla exclusão, já que além da cor de sua pele que o torna alvo do racismo estrutural tão presente em nossa sociedade, ele carregará para sempre o rótulo de ex-presidiário e todo o peso desse rótulo. Sendo assim, ao defender um projeto de educação antirracista dentro do sistema penitenciário, acreditamos na possibilidade de construção de uma visão crítica e da formação de uma consciência a respeito do mundo no qual o sujeito está inserido, sobre si mesmo e sobre a relação entre esse sujeito e o mundo.

Ao tratar sobre a educação no cárcere, diversos autores mencionam a aparente contradição que permeia esse processo educativo, já que a educação deve ter como foco a plena formação e libertação dos educandos, enquanto o encarceramento tem justamente o objetivo de privar esse ser humano do convívio social, mantendo-o recluso e distante do resto da sociedade. Assim, ao pensar nessa educação realizada dentro do sistema penitenciário, é fundamental compreender que os apenados estão com seus corpos aprisionados, em função da pena que cumprem, mas eles podem alcançar a libertação da sua mente através da educação, um direito que eles têm garantido na Constituição.

Estudos apontam que um dos fatores responsáveis pela reincidência de um número considerável de detentos é justamente a baixa

escolarização, que afasta o ex- presidiário do mercado de trabalho e acaba levando-o de volta ao mundo do crime. Desse modo, o acesso à educação dentro do cárcere é uma forma de reduzir a probabilidade de que o ex-detento volte para a prisão.

Ao longo de sua obra, Paulo Freire defendeu uma concepção de educação como libertação, assim, um projeto de educação para pessoas privadas de liberdade pautado na Lei 10.639/2003 pode ser um caminho para promover a autonomia desses educandos que se encontram encarcerados, levando-os a compreenderem melhor quem eles são e quais possibilidades eles podem alcançar fora dos muros da prisão.

O preconceito em torno das pessoas que estão no sistema prisional ou que passaram por ele é imenso, mas uma educação libertadora pode ser uma forma de romper com esses preconceitos, enxergando os apenados como seres humanos, dotados de histórias que vão além do crime que cometeram e do período em que estiveram encarcerados. Promover espaços de escuta, de produção escrita, de manifestações artísticas, espaços que permitam aprender e ensinar é uma forma de apontar novos caminhos para essas pessoas e entender que elas são muito mais do que o que está escrito em suas fichas criminais.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. BIKO, Steven. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal**. Brasília: DF, 1984.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias,** atualização junho de 2017: INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

DIAS PAES, Mariana Armond. **Escravidão e direito.** O estatuto jurídico dos escravos do Brasil oitocentista, 1860-188**8**. São Paulo: Alameda, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, R.; Cordeiro, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. EVARISTO, Conceição**. Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016. p. 39-42.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADDOTI, Moacir. Educação e poder. **Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P.A.A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In:* SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões disciplina movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997, p.17-30.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF, 2013.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A cela de aula:** tirando a pena com letras - uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22458>. Acesso

em: 10 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão:** o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Almeida Carlos dos. A lei da morte: a pena capital aplicada aos escravos no Brasil Imperial. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 42, jun. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TIERRI, Lívia Baranowski. O Declínio de Cam: a representação científica da mulher negra nas artes do oitocentos. **Epígrafe**, v. 8, n. 8, p. 65-85, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Afrikas Invisíveis

Glaucia Dias Miranda
Mariana Oliveira Arantes

Resumo

O presente artigo apresenta produtos educacionais desenvolvidos na forma de sequências didáticas com atividades diversificadas, ora plugadas, que se caracterizam pelo uso de dispositivos eletrônicos, ora desplugadas, que utilizam jogos físicos e ações impressas. Privilegiam-se a atenção, a criatividade, a memória e o raciocínio lógico visando desmistificar todo pré-conceito e quaisquer preconceitos, incitando a curiosidade e desejo por conhecer mais sobre o continente africano. O objetivo da proposta é apresentar possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino particular e pública a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", utilizando-se da disciplina de Geografia (cartografia) e Biologia (botânica e zoologia), inspiradas nas habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Ação, que é um dos materiais distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em colaboração com técnicos e equipes da Coordenadoria Pedagógica (COPED).

Introdução

A desumanização foi a arma ideológica utilizada desde o momento em que os escravizados foram retirados do continente africano e alocados dentro de navios insalubres para atravessar o oceano Atlântico. Extirpando a referência de um povo, homens e mulheres eram subjugados das formas mais vis e dentro da lei. O processo segue de geração em geração, e o povo preto sem referência de suas origens torna-se marginalizado, excluído, com o sentimento latente de inadequação dentro da sociedade.

Nos livros didáticos de História do Brasil, até o ano de 2002, não existia a intencionalidade de mudar essa concepção, muito pelo contrário, as obras traziam informações sobre as causas da expansão marítima, chegada dos europeus ao Brasil, o desenvolvimento das técnicas de navegação e a escravidão dos índios e negros promovendo a percepção de que toda a cultura não europeia fosse considerada inadequada, indigna, impraticável e desnecessária.

Além das dificuldades existentes na sociedade e na alfabetização das crianças pretas, estudar no Brasil, até esse período, e reconhecer-se como cidadãos dignos de direitos era um exercício complexo, quando não impossível, visto que lhes foi negada a história de suas origens, tendo apenas referências de livros didáticos com representações de um continente primitivo e carente.

Para melhor compreensão do processo de exploração e crueldade a que o povo preto foi submetido é necessário vislumbrar o progresso dos movimentos nacionais que fomentaram na promulgação da referida lei e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De origens antigas, os movimentos em prol da afirmação da identidade negra existem desde sempre, com destaque para ações como a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, seguida da Lei do Sexagenário, em 1885. Três anos depois, a Lei Áurea decreta (formalmente) o fim da escravização em todo o Brasil, sem prever direito à terra. Em 1890 a Lei dos vadios e capoeiras permite a prisão de pessoas que perambulavam pelas ruas sem trabalho ou residência comprovada.

Entrando no século XX, entre 1910 e 1920, vivemos o fortalecimento da imprensa negra no Brasil. Especificamente em 1910, João Cândido, o Almirante Negro, lidera a Revolta da Esquadra ou da Chibata, pondo fim aos castigos físicos praticados contra os marinheiros. Em 1914 surge em Campinas, São Paulo, a primeira organização sindical dedicada à causa dos negros, com papel expressivo e determinante de mulheres negras. Já na década de 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira, entidade representativa dos desejos e das aspirações da população negra da época. Desempenhou um lugar que o Estado não ocupou em relação aos negros (escola, saúde e assistência social). Teve atuação política marcante. Seguindo a mesma linha de frente, em 1932 foi criado, em São Paulo, o Clube do Negro de Cultura Social. No ano seguinte destacamos a publicação do livro "Casa Grande e Senzala", de Gilberto Freyre, principal mentor intelectual da ideologia da democracia racial no Brasil.

Outra grande conquista das frentes de luta foi o direito ao voto. Entre 1934 e 1937, Antonieta de Barros destacou-se como a primeira mulher negra a assumir um mandato político no país, em Santa Catarina.

Passando para a década seguinte, em 1944 Abdias do Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro, que abriu as artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros, representando uma frente de luta e um polo de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro. Em 1945, a 1ª Convenção Nacional do Negro Brasileiro reivindica que a nova Carta Magna explicitasse a origem étnica do povo brasileiro, definisse o racismo como crime de lesa-pátria e punisse a sua prática como crime, demandando, também, políticas positivas de igualdade racial (bolsas de estudo e incentivos fiscais).

Como podemos observar, as lutas do movimento negro brasileiro são antigas, com destaques para ações ocorridas a partir de meados do século XX. Em 1951, a Lei Afonso Arinos, primeira lei antirracista no Brasil, estabelece que atos resultantes de preconceitos de raça ou cor constituem contravenção penal, com um ano de prisão ou multa. Em 1968, a Lei do Boi foi a primeira lei de cotas no país, mas para filhos de donos de terras que conseguiram vaga nas escolas técnicas e nas universidades públicas.

Entre 1977 e 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que, entre tantas ações, institui o Dia Nacional de Consciência Negra, 20 de novembro, em celebração à memória de Zumbi dos Palmares. Dez anos depois foi criada a Fundação Palmares, instituição pública que promove a valorização da cultura negra no Brasil, juntamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como "Cidadã", que garantiu às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade das terras ocupadas por elas. Porém, só em 1992 vimos o reconhecimento da primeira comunidade quilombola. A partir de 1989, com a Lei Caó, fica estabelecido o racismo como crime inafiançável e imprescritível no Brasil.

Partindo desse longo histórico de lutas, chegamos a 2003 com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) e promulgação da Lei 10.639, que estabelece o ensino da cultura e da história afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da rede de ensino. Se por um lado a lei é uma vitória para a população preta brasileira, por outro desafiou e desafia o sistema educacional a fazer jus aos ancestrais dos homens e mulheres pretos em diáspora responsáveis pela formação da nação, trazendo debates pertinentes da história e cultura africana e afro-brasileira, já que no Brasil há a maior população negra fora da África e a segunda maior do planeta.

O tema proposto surge devido a necessidade de compreender o impacto causado pela promulgação da Lei 10.639/03 na reformulação de recursos didáticos, no surgimento de materiais diversos relativos à cultura africana e nas possibilidades de outras disciplinas que não sejam do componente Ciências Humanas e Códigos e Linguagens integrarem o tema abordado em seus planos de aula. Desse modo, justifica- se a criação de produtos educacionais que possibilitem a aplicação da Lei 10.639/03.

Ao implementar a Lei 10.639 nos currículos das escolas públicas e privadas surge a necessidade de alterações na forma de gerir o processo de ensino e aprendizagem, considerando que a formação dos professores em atuação no ano de sua promulgação não contemplava os requisitos para ministrar aulas com as diretrizes determinadas pela lei. A responsabilidade de incluir elementos da cultura africana e afro-brasileira ficou subentendida como sendo do professor de História, não considerando que a história propriamente dita é feita de inúmeros fatos e situações formando um mosaico onde estão presentes todas as outras disciplinas.

Para que as diretrizes determinadas pela lei possam ser acatadas de forma a desagregar o ônus do professor/disciplina de História, a alternativa é fazer uso da interdisciplinaridade. Andrade (1995) ressalta que a interdisciplinaridade frisa a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e busca a integração do conhecimento de modo harmônico e significativo, aliada ao uso de projetos. Jolibert esclarece que a pedagogia de projetos "[...] permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha "pra valer" e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade" (JOLIBERT, 1994, p. 14).

O advento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas dez competências gerais possibilitou, através do ensino por habilidades, um transitar maior entre as disciplinas, quebrando barreiras e unindo em projetos disciplinas antes ditas divergentes e improváveis de coexistirem em um objetivo comum.

Para que haja êxito, é essencial que a comunicação entre os docentes ocorra de forma clara, objetiva e principalmente cooperativa, ressaltando a forma mais adequada para que os conteúdos se integrem, mostrando ao aluno um conhecimento globalizante.

A interdisciplinaridade, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, diz de algo "que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento" ou "que é comum a duas ou mais disciplinas". Esse movimento nasceu na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 1994).

Na República Federativa do Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, posteriormente com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conceito começa a ganhar força e espaço passando a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao corpo discente a possibilidade de integrar os conhecimentos de modo significativo e promovendo uma conexão entre os conteúdos das disciplinas utilizadas.

Assim sendo, apresentamos a seguir quatro produtos educacionais que se pretendem interdisciplinares. Foram desenvolvidos materiais educacionais ligados à disciplina de Geografia (cartografia) e Biologia (botânica e zoologia), inspiradas nas habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Ação, que é um dos materiais distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em colaboração com técnicos e equipes da Coordenadoria Pedagógica (COPED).

Sequências didáticas como proposta de aplicação da Lei 10.639/03

As atividades desenvolvidas estão articuladas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo a potencialização da aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e socioambientais. As habilidades inseridas neste trabalho são:

(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.

(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.

(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.

As atividades são personalizadas de acordo com o ano/série do estudante, possibilitando melhor aproveitamento do conteúdo apresentado. Trata-se de sequências didáticas ativas e adaptáveis.

Atividade 1

Tema: O perigo da história única

Objetivo: reconhecer a diferença entre os seres humanos; demonstrar como os estereótipos podem ser nocivos; refletir sobre como ouvimos as histórias e tendemos a ter uma visão única do fato, nesse caso, a reflexão maior é a história real do continente africano e o que a mídia nos mostra.

Materiais: vídeo "O perigo da história única", de Chimamanda[1].

Avaliação: expressar sua experiência após ter assistido ao vídeo através de um documento feito pelo Google formulário.

Atividade 2

Tema: A lenda do baobá

Objetivo: comparar a vegetação do hemisfério Sul do continente africano com a vegetação do Brasil; localizar e identificar elementos de um mapa (título, local, assunto, data, pontos cardeais, coordenadas geográficas e escala). O texto de apoio mostra a importância de cada um dentro da sociedade como seres únicos e especiais, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Materiais: texto A lenda do Baobá – Anexo I; mapa político do continente africano; mapa da vegetação do continente africano e do Brasil; papel, lápis e borracha.

[1] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> Acesso em mar.2022.

Avaliação: realizada pela localização das informações solicitadas através das rubricas abaixo:

Quadro 1: Rubricas de avaliação

Critérios	Especialista	Avançado	Aprendiz	Principiante
Comparar a Vegatação do hemisfério Sul do continente Africano com a vegetação do Brasil	Localizou o hemisfério |Sul, localizou, comparou e registrou semelhanças entr a vegetação do continente Africano e do Brasil	Localizou o hemisfério Sul, localizou e não registrou as semelhanças entre a vegetaão do continente Africano e do Brasil	Localizou o hemisfério Sul, não comparou e não registrou as semelhanças entre a vegetação do continente Africano e do Brasil	Não localizou hemisfério Sul, não comparou e não registrou as semelhanças entre a vegetação do continente Africano e do Brasil
Localizar e identficar elementos de um mapa (titulo, local, assunto, data, pontos cardeais, coordenadas geográficas e escala)	Localizou o hemisfério sul e comparou a vegatação presente no Brasil e no continente Africano	Localizou e identificou 75% dos elementos do mapa	Localizou e identificou 50% dos elemento do mapa	Localizou e identificou 25% ou menos dos elementos do mapa

Fonte**:** Elaborada pelas autoras.

Atividade 3

Tema: Que bicho é esse?

Objetivo: pesquisar o nicho ecológico e o habitat de espécies do continente africano; compreender a dinâmica populacional de uma espécie fora de seu habitat; considerar as consequências da caça ilegal.

Materiais: gravuras dos animais, papel cartão, cola, tesoura e os seguintes textos:

- Reportagem sobre os hipopótamos de Pablo Escobar[2]
- Caça aos rinocerontes[3]
- Caça aos elefantes[4]
- Gorilas – Anexo II
- Gnus – Anexo III
- Cegonha-bico-de sapato[5]
- Labido amarelo[6]

Parte I: cada estudante pesquisará duas figuras em formato PNG do animal estudado e deve enviar para o e-mail do professor.

Avaliação: averiguar se há animais em duplicidade e / ou se há necessidade de solicitar novos envios de forma a garantir o recebimento da quantidade correta de materiais. Esse procedimento faz parte da avaliação processual e os arquivos farão parte da avaliação formativa.

Parte II: leitura compartilhada dos textos de apoio. Os estudantes receberão os textos de forma aleatória, e o objetivo é criar grupos heterogêneos. Cada texto é sinalizado conforme o símbolo no quadro abaixo, portanto, os estudantes precisarão encontrar seus pares, fazer a leitura, sintetizar as informações e entregá-la ao professor.

---

[2] Os hipopótamos de Pablo Escobar. Super Interessante, 2022. Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/os-hipopotamos-de-pablo-escobar/ Acesso em: mar. 2022.

[3] O tráfico de chifres que valem ouro. BBC News Brasil. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150412_trafico_chifes_valiosos_pai Acesso em mar. 2022

[4] Ameaça aos elefantes pela caça ao marfim. Escola kids, 2019. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/ameaca-aos-elefantes-pela-caca-ao-marfim.htm> Acesso em mar. 2022.

[5] Projeto Aves: cegonha-bico-de-sapato. Agência ambiental pick-upau, 2018. Disponível em:https://www.pick-upau.org.br/ong/noticias/noticias_2018/2018.12.11_ong-materia-especie-cegonha-bico-de-pato/materia-projeto-aves-cegonha-bico-de-pato.htm Acesso em: mar. 2022.

[6] Labidochromis Yellow (Labidochromis caeruleus). Myaquarium, 2019. Disponível em: <https://myaquarium.com.br/peixes/peixes-de-agua-doce/labidocromis-yellow-labidochromis-caeruleus/> Acesso em: mar. 2022.

Parte III: realizar uma breve explanação do que foi compreendido para os colegas da classe. De posse da síntese, com o sorteio feito pelo professor, tem início a explicação do texto lido. Os ouvintes devem realizar suas anotações.

Os estudantes formarão grupos com seis integrantes, totalizando sete grupos, as imagens enviadas ao professor serão disponibilizadas aos estudantes de forma impressa no tamanho 3 cm x 7 cm juntamente a folhas de papel cartão, para que sejam feitas 52 peças no tamanho de 5 cm x 9 cm para criação do baralho. As imagens devem ser coladas de forma que todos os grupos possuam ao final do processo baralho completo contendo as espécies estudadas com seus respectivos nichos ecológicos, habitats e curiosidades. Com o jogo confeccionado, os estudantes deverão definir as regras do jogo. Os jogos serão trocados, jogados e ao final receberão a tabela abaixo para anotar os critérios que seguem: presença do nicho ecológico; presença do habitat; classificação biológica; presença de curiosidades sobre a espécie; regras claras e objetivas; texto escrito de acordo com as normas da Língua Portuguesa.

Avaliação: avaliação formativa da explicação apresentada. Avaliação somativa individual: responder a um roteiro de estudos e com os dados obtidos nas aulas, após as discussões, os estudantes produzirão um artigo de opinião sobre a caça ilegal.

Quadro 2: Critérios de avaliação

Critérios	Especialista	Avançado	Aprendiz	Principiante
Nicho ecológico	Abordou todos os critérios	Abordou alguns critérios	Abordou poucos critérios	Não abordou os critérios
Habitat	Informou e definiu o que é o habitat	Informou e definiu parte do habitat	Informou somente o que é habitat	Não informou e não definiu o que é habitat
Classificação biológica	Informou e definiu a classificação biológica da espécie	Informou e definiu parcialmente classificação biológica da espécie	Informou somente o que é classificação biológica	Não informou e não definiu o que é classificação biológica
Regras claras	Todas as regras claras	Algumas regras claras	Regras confusas	Nenhuma regra clara
Texto de acordo com as normas da Língua Portuguesa	Ausência de erros gramaticais de concordância verbal, nominal e de pontuação	Ausência de erros gramaticais, de concordância verbal e nominal	Presença de erros gramaticais, de concordância verbal e nominal	Presença de erros gramaticais, de concordância verbal, nominal e de pontuação

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Atividade 4

Tema: A árvore do esquecimento.

Objetivo: proporcionar ao estudante contato com parte da flora do continente africano; compreender a simbologia espiritual dessa espécie nativa para o povo.

Materiais: Anexo IV; Anexo V; Anexo VI; Anexo VII; Anexo VIII; IX; Madagascar, a ilha da alta biodiversidade e das espécies ameaçadas de extinção[7].

[7] Madagascar, a ilha da alta biodiversidade e das espécies ameaçadas de extinção. Época, 2014. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/viajologia/noticia/2014/11/bmadagascarb-ilha-da-alta- biodiversidade-e-das-especies-ameacadas-de-extincao.html

Procedimento: para o desenvolvimento desta atividade foi utilizada uma metodologia de pesquisa na internet proposta por Bernie Dodge em 1995 que visa "dimensionar usos educacionais da web, com fundamento em aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber" (DODGE, 1995). Dodge a define assim: "Webquest é uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet" (DODGE, 1995).

Segundo Viseu e Carvalho, as WebQuests são "[...] como que um desafio que se coloca aos alunos que para o resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas" (VISEU; CARVALHO, 2003, p. 519). Assim, para além das características já mencionadas, podem ainda "constituir um desafio colaborativo não só para quem as concebe, mas também para quem as resolve".

WebQuest, que traduzido literalmente para a Língua Portuguesa significa "busca pela web", é organizada da seguinte forma:

A) Introdução: trata-se do momento de aproximação do estudante com o objeto de estudo, deve despertar a curiosidade sobre o tema da WebQuest, não deve ser muito extensa.

B) Tarefa: principal desafio de uma WebQuest, motiva o estudante para a pesquisa, baseia-se em uma situação-problema que deve ser resolvida.

C) Processo: envolve o passo a passo, espera-se que o estudante realize a pesquisa proposta seguindo as orientações.

D) Avaliação: podem ser utilizados questionários, rubricas, artigos de opinião, redação, enfim, o que o docente achar mais adequado de acordo com a proposta.

E) Conclusão: fazer a valorização do processo de pesquisa e parabenizar o progresso do estudante. Para a criação da Webquest foi utilizado o Google Sites com o título "Baobá, a árvore do esquecimento".

Avaliação: será realizada através das rubricas.

Considerações finais

Os produtos educacionais apresentados estabelecem-se como propostas de aplicação da Lei 10.639/03. A partir de 2003, ano de sua promulgação, professores e produtores de conteúdos e recursos educacionais de todo o Brasil viram-se frente ao desafio de reformular suas práticas profissionais. Em relação aos recursos didáticos, houve a necessidade de criar materiais relativos à cultura africana e às possibilidades de outras disciplinas que não sejam do componente Ciências Humanas e Códigos e Linguagens integrarem o tema abordado em seus planos de aula. Desse modo, este trabalho tratou da aplicação da Lei 10.639/03, utilizando metodologias ativas ligadas e desligadas dentro da área das ciências da natureza.

Diante das atividades aqui sugeridas, pode-se confirmar a viabilidade de inserir elementos da cultura africana em disciplinas que não sejam da área de ciências humanas, visto que se estabeleceu como obrigatório aos docentes da disciplina de História disseminar, no cumprimento da lei, elementos da cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

Todos os produtos educacionais apresentados neste artigo foram aplicados em escolas da rede pública de ensino, com séries variadas. Conforme as sequências didáticas são desenvolvidas, valida-se a ideia de que todas as disciplinas podem e devem, de acordo com as habilidades que se intenciona desenvolver, utilizar-se de dados provenientes do continente africano de forma a comparar, questionar, argumentar, observar e descrever características de plantas, animais, clima. Não é adequado que se aguarde o mês de novembro com o dia que se comemora o Dia da Consciência Negra para que, de uma forma apressada e descuidada, as unidades escolares coloquem o tema em questão para cumprir uma exigência legal.

O tempo urge desde o primeiro escravizado retirado de sua pátria, portanto, todos possuem o dever moral e ético de acabar com o apagamento que inviabiliza a vida de tantas pessoas pretas no território nacional. Existem poetas, escritores, geógrafos, engenheiros pretos que a maioria da sociedade desconhece como pessoa preta. Se a quebra desse

paradigma não ocorrer através da educação, por qual meio será?

Os modelos das sequências didáticas aqui apresentados proporcionam momentos de reflexão e de desestigmatização, exaltando a exuberância e a diversidade de forma que o conhecimento obtido se torne intrínseco.

Referências

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. DODGE, B. **Algumas Ideias Sobre WebQuests**. 1995. Disponível em: http://clickeaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/algumas_ideias_sobre_ WabQuest.pdf Acesso em: jan. 2023.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias**. São Paulo: SE.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do Professor. (BIOLOGIA).** São Paulo: IMESP, 2014.

VISEU, F.; CARVALHO, A. A. **Percepções de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática sobre concepção e implementação de WebQuests**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

ANEXO I

Folclore Africano - A Lenda do Baobá (Angola)

Por Jéssica Iancoski

Há muito e muito tempo atrás, no continente africano, Deus estava criando o mundo.

Ele já tinha construído a terra, a grama e até mesmo algumas flores e lagos, quando resolveu criar a primeira árvore.

Então, Deus foi lá e criou o Baobá - uma árvore muito grande e grossa - ao lado de um dos lagos.

- Depois Ele criou outras árvores.

O Baobá é a primeira árvore da Terra! Eu o criei grande, resistente e longevo porque quero que ele ajude os humanos a evoluírem, quando eu os trouxe para cá. É por isso que um Baobá viverá 6 mil anos!

Deus tinha criado uma árvore que era capaz de atravessar os milênios, acumulando toda a sabedoria ancestral e entendimentos importantes sobre a vida e os humanos, mas o Baobá não estava feliz com isso. Ele não entendia...

- Baobá olhava pelo reflexo do lago, via outros tipos de árvores e reclamava com Deus:

- Por que aquela árvore tem folhas amarelas e eu não tenho?

- Para você eu não quis dar folhas amarelas, Baobá! Mas eu quis que você fosse alto. Você pode ter 30 metros de altura porque eu te criei para poder ver mais longe. Você não precisa de folhas amarelas para isto!

- Ah, entendi. Mas por que aquela outra tem uma flor rosa e eu não tenho?

- Baobá, eu te criei para ser sábio! Você pode viver mais do que qualquer uma delas.

- Isso não é verdade! Você já criou outras árvores que podem viver bem mais do que eu. Por que aquela tem o tronco diferente do meu?

- Baobá, o seu tronco é assim porque você pode armazenar 120 litros de água dentro de você - isso permite que você sobreviva a períodos difíceis. Mas o seu tronco também é assim porque ele precisa ser oco, para que seja possível guardar as memórias de todas as gerações da vida dentro de você. Eu criei cada uma das árvores para alguma coisa. Todos vocês são diferentes, não queira que vocês sejam iguais, Baobá. A diversidade é o segredo da vida e da natureza.

- Mas já tem outras árvores que são melhores do que eu!

- Baobá, meu filho, entenda uma coisa. Não tem por que ficar se comparando com as outras árvores. Você é especial e único para mim. Você é um Baobá. Cada árvore eu criei para uma coisa, lembre-se. Além do mais, você foi o primeiro que eu criei, tem algo muito especial nisso, te dei tudo o que eu tinha de bom, mas depois eu fui me aprimorando. Olhe, a sua semente leva 10 anos para germinar. Isso é muito tempo! Precisei, por exemplo, criar árvores que crescessem mais rápido, mas elas morrem mais rápido também e aprendem menos sobre a vida...

Mas isso não é justo, de jeito nenhum! Eu queria ser como as outras árvores que vejo pelo reflexo do lago.

- Deus então foi se enfurecendo porque Baobá não entendia a sua importância. E para que ele parasse de ver as outras árvores e se comparar com elas, Deus resolveu virá-lo de cabeça para baixo. E o que ficou para cima foram as raízes, enquanto a copa e as folhas do Baobá ficaram enterradas.

- Baobá, me desculpe, mas fiz isso com você para você aprender a olhar para si e não para as outras árvores. Você é especial porque é justamente quem você é, um Baobá. Tenho certeza de que se você parar de olhar as outras árvores, vai conseguir descobrir como é

importante ser você. Não precisa ter inveja, meu filho, você é único e especial para mim.

- Passou algum tempo até que Baobá conseguisse entender quem ele era. Então, Deus voltou e perguntou:

- Meu filho, já conseguiu ver a si próprio?

- Sim. Eu sou o Baobá! A árvore mais antiga e sábia do mundo. Eu nasci junto com o mundo, por isso, serei a conexão entre os homens e você.

- Exatamente! Você é a árvore da vida. A vida será muito importante para os homens. Você deve ajudá-los a entendê-la.

- Eu sou grande desse jeito porque sou um pilar, o pilar do mundo e da resistência... Resistência ao tempo e todas as experiências que podem vir dele! Sejam boas ou ruins, por isso sou como sou e tenho as características que tenho - porque posso sobreviver e aprender. Então, posso ensinar. - Sim, é isso mesmo, Baobá! Você é magnífico! Acho que já posso te desvirar então...

- Não faça isto, por favor! Acho que devo ficar exatamente como estou. Ficamos mais sábios quando estamos de cabeça para baixo, além do mais... será mais fácil conversar com os humanos nessa posição, minha boca está mais próxima do solo.

Tudo bem, então, Baobá! Como você preferir... O importante é ser você. E foi assim que Deus criou o Baobá.

E é por isso que até hoje as pessoas se encantam por ele, porque quando o avistam de longe veem que ele está de ponta cabeça; e quando se aproximam, percebem que ele está exatamente como deveria estar: porque, assim, elas conseguem ouvir os conselhos de Baobá sobre a vida, sobre crescer e transcender. Afinal, todas as memórias do mundo estão guardadas no seu tronco oco.

Não há sabedoria da vida que não esteja dentro do tronco de um Baobá.

ANEXO II

Gorila-das-montanhas

Por Ronan Donovan

Nome comum: Gorila-das-montanhas. Nome científico: *Gorilla beringei beringei*. Tipo: Mamífero. Dieta: Onívoro. Coletivo: Bando. Expectativa média de vida na natureza: 35 anos. Tamanho: Em pé, entre 1,2 e 1,8 metros. Peso: Entre 130 e 220 quilos.

Existem cerca de mil gorilas-das-montanhas restantes na Terra, e cerca de metade vive nas florestas das montanhas de Virunga, na África Central. Os gorilas-das-montanhas são uma subespécie do gorila-oriental (*Gorilla beringei*). Como seu nome sugere, eles vivem nas montanhas em altitudes entre 2,4 mil e 4 mil metros.

Conservação

Esses gorilas vivem nas encostas verdes e vulcânicas de Ruanda, Uganda e República Democrática do Congo — áreas sujeitas à muita violência humana da qual os gorilas não escapam ilesos. A perda de *habitat* é uma grande ameaça: a agricultura, o garimpo ilegal e o desmatamento para produção de carvão degradaram suas florestas. Os primatas muitas vezes são capturados em armadilhas preparadas para outros animais para fins de alimentação humana. As mudanças climáticas também representam uma ameaça: embora os gorilas sejam adaptáveis e se desloquem a altitudes mais elevadas para se adaptar às temperaturas mais altas, essas áreas são densamente povoadas e dispõem de pouca floresta remanescente. Contrair doenças humanas também é uma ameaça. A maioria dos gorilas-das-montanhas está habituada à presença humana devido à indústria do turismo e, embora existam protocolos sanitários rigorosos e seja proibido tocar nos gorilas, doenças podem ser transmitidas rapidamente.

A União Internacional para a Conservação da Natureza, que define o *status* de conservação das espécies, alterou seu *status* de "criticamente ameaçado de extinção" para "ameaçado de extinção" em 2008, devido a uma melhora em suas populações. Os cientistas, entretanto, alertam que os animais logo poderão voltar à classificação de criticamente ameaçados de extinção.

Machos alfa e comportamento social

Para se manterem aquecidos nas montanhas, os gorilas-das-montanhas têm pelos mais longos do que seus primos das planícies ocidentais, os gorilas-de-grauer (*Gorilla beringei graueri*). Geralmente, também são um pouco maiores e possuem braços mais curtos do que os demais gorilas.

Os gorilas podem subir em árvores, mas geralmente são encontrados no solo em comunidades de até 30 indivíduos. Esses bandos são organizados de acordo com estruturas sociais fascinantes. Os bandos são liderados por um macho adulto dominante e mais velho, muitas vezes denominado "dorso prateado" devido à faixa de pelo prateado que adorna sua pelagem escura. Os bandos incluem ainda diversos outros machos jovens, algumas fêmeas e seus filhotes.

O líder organiza as atividades do bando, como alimentação, aninhamento nas folhas e deslocamento pelo território do grupo, que se estende por uma área entre 2 e 41 quilômetros quadrados. Aqueles que desafiam o macho alfa geralmente são intimidados por demonstrações impressionantes de força física. O alfa pode ficar em pé, atirar objetos, fazer investidas agressivas e bater em seu peito enorme enquanto produz uivos potentes ou solta um rugido assustador. Apesar dessas exibições e da inequívoca força física dos animais, os gorilas geralmente são calmos e inofensivos, a menos que sejam perturbados.

Nas florestas densas da África Central e Ocidental, os bandos encontram alimentos abundantes para sua dieta vegetariana. Eles se alimentam de raízes, brotos, frutas, aipo selvagem e cascas e polpas de árvores.

Reprodução

Uma gestação de quase nove meses de uma gorila fêmea gera um filhote. Ao contrário de seus pais fortes, os recém-nascidos são pequenos — pesando cerca de 1,8 quilos — e não fazem nada além de se agarrar à pelagem das mães. Esses filhotes montam nas costas das mães entre os 4 meses de idade e os primeiros 2 ou 3 anos de vida.

Os gorilas jovens, entre 3 e 6 anos, assemelham-se a crianças humanas, segundo observadores humanos. Eles passam grande parte do dia brincando, subindo em árvores, perseguindo uns aos outros e balançando em galhos.

Em cativeiro, os gorilas demonstraram inteligência significativa e até aprenderam a linguagem humana simples de sinais.

ANEXO III

Gnus

O gnu é um grande mamífero ungulado do gênero *Connochaetes*, que inclui duas espécies, ambas nativas do continente africano. Também é conhecido como boi-cavalo (e, em Moçambique, cocone). Há duas espécies de gnus: o gnu-de-cauda-branca (*Connochaetes gnou*) e o gnu-de-cauda-preta (*Connochaetes taurinus*).

Os gnus pertencem à família dos bovídeos (*Bovidae*), que inclui bovinos, caprinos, bubalinos, antílopes e outros mamíferos ungulados. Podem correr até 80 km/h para fugir dos predadores. Já em defesa da cria, como instinto, a mãe gnu, em fúria, é capaz de enfrentar leopardos, hienas e até mesmo leões, com seus chifres e coices. A gestação é em média de 260 dias, nascendo apenas uma cria. Vivem em grandes manadas e pastam pelas savanas. Sua altura é em torno de 1,50 a 2,50 metros, e pesam em média 250 quilos. Gnus vivem em média apenas 20 anos, embora seja possível atingirem até mesmo os 40 anos.

Predadores

Nas savanas africanas, os gnus são vítimas constantes dos leões, leopardos, hienas, crocodilos, cães selvagens africanos (também conhecidos por mabecos) e ocasionalmente dos guepardos. Esses carnívoros preferem aqueles que estão doentes, os velhos, os filhotes, os que se isolam da manada e os que morrem naturalmente.

Espécies: Connochaetes gnou e Connochaetes taurinus. Características do gnu-de-cauda-preta

Os gnus azuis possuem grandes chifres em forma de parênteses, entendendo-se para fora, para o lado e em seguida, curvando-se para cima e para dentro. No macho, as pontas podem atingir um período total de cerca 90 cm, enquanto as fêmeas são cerca de metade do tamanho dos machos. Estes chifres de fêmeas como de ambos os sexos são um pouco larga na base e são sem sucos. No entanto com ainda o dimorfismo sexual,

os chifres do sexo masculino tem uma estrutura patrão - como juntar os dois chifres. Os machos são maiores que as fêmeas. Os gnus azuis são uma das maiores espécies de antílopes. O gnu azul pode ficar de 118 a 145 cm de altura no ombro. O comprimento de cabeça e do corpo pode variar de 150 a 250 cm e o intervalo de comprimento da cauda é de 56 a 100 cm. Massa corporal é tipicamente de 120 kg. Os gnus azuis possuem grandes chifres em forma de parênteses, entendendo-se para fora, para o lado e em seguida, curvando-se para cima e para dentro. No macho, as pontas podem atingir um período total de cerca 90 cm, enquanto as fêmeas são cerca de metade do tamanho dos machos. Estes chifres de fêmeas como de ambos os sexos são um pouco larga na base e são sem sucos. No entanto, com ainda o dimorfismo sexual, os chifres do sexo masculino têm uma estrutura padrão - como juntar os dois chifres. Os machos são maiores que as fêmeas. Os gnus azuis são uma das maiores espécies de antílopes. O gnu azul pode ficar de 118 a 145 cm de altura no ombro. O comprimento de cabeça e do corpo pode variar de 150 a 250 cm e o intervalo de comprimento da cauda é de 56 a 100 cm. A massa corporal é tipicamente de 120 kg a 275 kg. A fêmea recorde de tamanho pesava 260 kg e o masculino 290 kg.

Características do gnu-de-cauda-branca

O gnu negro apresenta uma pelagem densa, castanha escura ou negra, sendo os machos mais escuros que as fêmeas, ambos os sexos se tornam mais claro no verão enquanto no inverno a pelagem se torna mais espessa. Tal como seu parente, o gnu azul, o gnu negro tem uma característica, uma espessa barba e crina. No entanto no caso gnu negro, a crina é erecta ao longo do pescoço e tem uma coloração branca ou creme com pontos negros. A barba é também negra cobrindo apenas a mandíbula inferior. Sobre a zona do nariz tem outra mancha de pelo longo e negro. Uma outra zona de pelagem longa e negra que não existe no gnu azul, existe entre os membros anteriores cobrindo o peito. Os chifres curvam-se para baixo, para frente e para cima, com ganchos e tem cerca de 78 cm, em forma de forquilha, existentes em ambos os sexos, embora sejam ligeiramente mais finos e mais curtos nas fêmeas. A base do chifre é alargada e achatada formando um escudo protetor do crânio.

ANEXO IV

A árvore do esquecimento

Esse texto tem o intuito de compartilhar uma história da árvore Baobá, que entrelaça as raízes das memórias esquecidas de nossa nação e, em grande medida, se relaciona ao histórico dos serviços de acolhimento no Brasil. Este tem origem no processo de aculturação das crianças indígenas, retiradas de suas famílias no período colonial. O desrespeito ao modo como nossos povos originários se relacionavam com a vida em sociedade, vindo daqueles que aqui chegaram, incutiu de maneira violenta um outro modelo de educar as crianças naquela época: longe de suas famílias, da natureza, do banho de rio e da sua liberdade em comunidade. Os indígenas foram obrigados a abandonar sua língua materna para falar o português, e, junto a isso, foram embutidos em sua cultura, novos valores civilizatórios, crenças e costumes muito diferentes daqueles que existiam nessa terra, até então.

Por outro lado, temos também as populações negras escravizadas ao longo da nossa história. Ao desembarcar nos portos aonde chegavam os navios negreiros, todos eram separados de seus entes queridos, como estratégia de dominação. Ficar distante dos vínculos familiares e daqueles que falavam a mesma língua, evitava uma possível rebelião. E antes de atravessar o oceano Atlântico, os escravizados eram obrigados a realizar uma espécie de ritual em torno de uma árvore chamada Baobá. Quando os portugueses chegaram ao continente africano, eles se aproximaram dos nativos e perceberam que havia uma dimensão sagrada e ancestral em torno dessa árvore.

Considerada por muitos como uma espécie de árvore da vida, a identidade social africana de alguns povos é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco, seriam as crianças e os jovens em crescimento. Estes, por sua vez, devem estar enraizados nessa camada profunda, densa e profícua da terra, para sobreviver às

variações do tempo e seguir em direção ao ápice de suas vidas. Os galhos significam o amadurecimento e quando as folhas caem, retornando ao solo para alimentar as raízes, dão continuidade a um novo ciclo que recomeça. Sendo predominante nas regiões semiáridas de Madagascar, o Baobá carrega simbolicamente uma outra visão de ser humano, que se constitui a partir do nós, ao invés do eu, como no ocidente.

Enraizar-se, na cultura africana, é um direito fundamental do ser humano e a negação desse direito apresenta consequências graves para a vida em sociedade. Ao redor dessa árvore considerada sagrada, a comunidade se reúne para compartilhar conhecimentos que constituem a base de uma coletividade, a partir da qual cada indivíduo pode ir sedimentando-se no mundo. O valor que é dado às memórias é tão grande que envelhecer significa honrar e ser honrado por esses tesouros que permanecem escondidos e registrados dentro de cada um de nós.

Nossa história conta que toda vez que as africanas e os africanos iam embarcar no navio negreiro, para serem escravizados no Brasil, eles eram obrigados a realizar um ritual de desenraizamento em torno dessa árvore. As prisioneiras e os prisioneiros que eram crianças, jovens e adultos, caminhavam longas distâncias a pé durante a noite, para que a escuridão as impedisse de encontrar o caminho de volta, caso tentassem fugir. Quando chegavam ao forte, ficavam acorrentadas (os) até que fosse realizado um leilão para saber quem seria o comprador daquelas pessoas. E antes de embarcarem, eram obrigados a dar voltas em torno do Baobá, forçados a deixar aquela terra natal e toda sua história. A ordem era para que as mulheres dessem sete voltas e os homens, nove. Ao destituir esses povos de seus vínculos e sua memória, esse rito garantia a submissão deles, pois renegar os ancestrais ao redor daquela árvore, significava perder todo referencial de pertencimento para tornar-se objeto na mão de alguém. Por causa disso, o Baobá passou a ser chamado também de árvore do esquecimento.

Infelizmente, esse desenraizamento que continua presente no modo como fomos constituindo nossa sociedade e a memória

esquecida desses povos historicamente prejudicados garantem o funcionamento desse sistema perverso e desigual. O respeito à história e o direito à verdade, como base para o trabalho nos serviços de acolhimento, garantido pelo ECA, são uma luta legítima e uma dívida histórica que merece reparação e cuidado. Considerando que a maior parte dos (as) acolhidos (as) é de afrodescendentes, esse ritual de desenraizamento não deve mais se repetir ao longo das gerações.

Portanto, o valor dado a cada história nesse contexto pode ser considerado também um ato político daqueles que se dedicam à área social. Se abrir para a realidade de cada criança, adolescente ou família, reconhecendo-as como um fruto desse processo civilizatório cruel e opressor, é fundamental para esse trabalho. Essa percepção nos conduz a criar práticas e estratégias no cotidiano que servem como pequenos rituais de enraizamento, transformando os frutos da árvore do esquecimento em histórias que ressoam uma versão mais potente para todos.

ANEXO V

Museu Afro Brasil planta o primeiro baobá do Parque Ibirapuera

13 de abril de 2015

Árvore símbolo da África, o baobá pode chegar a mais de 20 metros de altura, 10 metros de diâmetro, e viver por até quatro mil anos. Na manhã de sábado, o Museu Afro Brasil plantou o primeiro baobá do Parque Ibirapuera. O plantio foi um presente ao maior parque da capital paulista, uma homenagem do Programa de Sócios do Museu Afro Brasil, cujo lançamento está previsto ainda para o primeiro semestre de 2015.

O baobá é uma das maiores árvores que existem. Possui galhos tortuosos que parecem uma raiz de cabeça para baixo. As folhas são palmadas; as flores, brancas com 5 pétalas, com muitos estames, pendentes, com 10cm de diâmetro, cobertas por pelos. O fruto é uma cápsula elíptica, de 20 a 30 cm de comprimento e até 10 cm de diâmetro, também coberta por pêlos, à semelhança de um veludo.

Na África, o baobá é uma árvore sagrada. Reza a história que alguns africanos saídos da Costa Ocidentes, antes de embarcarem nos navios negreiros, eram obrigados por seus captores a dar voltas em torno de uma baobá, conhecido assim como "Árvore do Esquecimento": pois a ideia era forçar os africanos a se esquecerem de suas culturas e da vida livre que levavam nas suas terras natais.

Exemplares de baobá podem ser encontrados no Brasil[8] em cidades de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Mato Grosso. "Assim como o baobá, a cultura africana resiste no Brasil", afirma Emanoel Araújo, diretor curatorial do Museu Afro Brasil. Agradecimentos: Assucena (CECCO), Macaroff, Viveiro Manequinho e toda a Administração do Parque Ibirapuera.

[8] Museu Afro Brasil planta o primeiro baobá do Parque Ibirapuera. Governo do Estado de São Paulo, 2015 Disponível em :< http://www.museuafrobrasil.org.br/noticias/detalhe-noticia/2015/04/13/museu-afro-brasil-planta-o-primeiro-baob%C3%A1-do-parque-ibirapuera#:~:text=Exemplares%20de%20baob%C3%A1%20podem%20ser, curatorial%20do%20Museu%20Afro%20B> Acesso em: mar. 2022.

ANEXO VI

Onde tem Baobá no Brasil parte II

UFPE terá trilha ecológica pela maior concentração de baobás do Brasil

Hoje é dia daquela árvore, que é considerada o maior colosso vegetal do mundo: o baobá. E não é novidade que Pernambuco é o estado com a maior frequência da espécie no Brasil. O que poucas pessoas sabem é que está no campus da Universidade Federal de Pernambuco a maior concentração urbana de baobás do Brasil: são nada menos de 20 exemplares, distribuídos em ruas, avenidas e pátios internos de prédios da UFPE. Por esse motivo, os baobás estão sendo mapeados no campus. O trabalho deve ser concluído até o final de julho, quando será criada uma trilha ecológica para visitantes, curiosos e os próprios estudantes. Isoladas ou em grupos, as pessoas disporão de um mapa para fazer o roteiro daquelas árvores.

As informações constarão no site (ufpe.br/sinfra) e no Instagram. Tão logo a trilha esteja pronta, o **#OxeRecife** trará a informação em detalhes para os fãs dessa árvore mágica, generosa e agregadora, pela qual sou totalmente apaixonada. Basta dizer que, mesmo antes de tornar-se famosa e constituir principal atração do Jardim do Baobá, aquela planta da Ponte D´Uchoa recebia diariamente o meu abraço, quando vivia anônima, no meio do matagal e comprimida entre o muro de um restaurante e o Rio Capibaribe. Era uma desolação vê-la esquecida e diariamente passava lá na minha caminhada, para ser solidária com ela. Uma vez, antes de ter construído o jardim, levei até ela um grupo de amigos que nem sabiam de sua existência. E lá, prestamos a ela a merecida referência.

Coisa linda, o baobá! No momento, na UFPE há duas pessoas fazendo a documentação fotográfica dos baobás do campus, segundo me informou Manoel Castro, Diretor de Gestão Ambiental

da Universidade. “Estamos procurando um especialista em baobá, para verificar como anda a saúde deles e descobrir porque – embora com quase a mesma idade – alguns não se desenvolveram tão bem quanto os outros”, afirma. Para o professor John Rashford (um dos maiores especialistas em baobá do mundo), “Pernambuco é o coração da espécie no Brasil”. Ele diz, também, que “o Recife é a cidade dos baobás”.

Provavelmente em sua próxima visita ao Recife, o jamaicano acrescentará a informação sobre a UFPE[9], pois – ao que tudo indica – a concentração no campus deve ser mesmo a maior do Brasil. Parte delas foi plantada pelo antropólogo Fernando Batista (foto), amigo aqui do **#OxeRecife**, e que é, também, o maior disseminador de mudas de baobá do país. Fernando está em Salvador, fazendo doutorado, e suas pesquisas incluem a árvore mágica e sua sacralização pelos terreiros de candomblé da Bahia. Rashford é especialista em etnobotânica do Departamento de Sociologia e Antropologia do College of Charleston (EUA). E viva o baobá!

9 UFPE terá trilha ecológica pela maior concentração de baobás do Brasil. Oxe recife. Disponível em: https://oxerecife.com.br/ufpe-tera-trilha-ecologica-pela-maior-concentracao-de-baobas-do-brasil/ Acesso em: mar. 2022.

ANEXO VII

Rara, flor do baobá desabrocha e chama atenção por formato e cheiro exóticos em Ribeirão Preto. Árvore é nativa da África e foi plantada no jardim do Hemocentro por professor. Ela só floresce uma vez ao ano e o odor que exala varia do doce à carniça em apenas dois dias.

Por Martina Colafemina, G1 Ribeirão Preto e Franca

Funcionários e cuidadores do jardim do Hemocentro em Ribeirão Preto (SP) não deixam de registrar um espetáculo que acontece uma vez ao ano e dura apenas dois dias: o desabrochar da flor do baobá. O branco solitário bem abaixo da copa, o formato de cabeça para baixo e o cheiro adocicado chamam atenção de longe de quem passa pelo local. Dois dias depois, no entanto, o odor lembra carniça.

A árvore, entre outras espécies, foi plantada por Airton Vieira de Almeida, professor que trabalhou na administração do Hospital das Clínicas (HC). Ele afirma que o jardim é motivo de orgulho e muito carinho. "Aqui era uma área completamente inóspita, sem nenhuma arborização. E aí houve um plano para arborizar a área, em que trouxemos inclusive muitas árvores frutíferas, algumas exóticas, raras. Chamamos essa área de 'HemoGrama'", conta aos risos. Airton cuida do baobá desde as sementes. Ele as ganhou de um amigo que viajou para a África e resolveu plantá-las em casa. Quando o presente se tornou uma muda, Airton a levou para o 'HemoGrama'. "Essa árvore dá flor uma vez ao ano. Ela tem em torno de três anos. E ela já está um pouquinho grande, dá para ver os galhinhos, ela já está ficando como aquelas que a gente vê na África, bem grandes", conta Airton.

O professor afirma que o florescer acontece sempre na época do verão. Porém, as flores gigantes do baobá murcham em no máximo dois dias. Por isso, o evento é sempre aguardado por todos que conhecem o jardim. Por ser uma árvore rara, é difícil ver exemplares que se adaptem ao clima brasileiro. Mas Airton se lembra de outras na cidade. "Na Praça XV, me lembro de um outro grande baobá. Eu cheguei a vê-lo", comenta.

Exótica e tropical

Professor do Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Milton Groppo explica que o baobá é uma planta nativa da África Continental, que se dá bem em climas tropicais secos.

"Os baobás se adaptam bem a regiões de clima tropical e subtropical mais para o seco, como em áreas de florestas secas e na caatinga. Estes locais têm climas semelhantes às áreas onde os baobás ocorrem naturalmente na África. No Brasil são conhecidos exemplares bem velhos de baobá em estados do Nordeste, como no Rio Grande do Norte e Pernambuco, mas há hoje exemplares em vários estados", diz.

O surgimento de novos baobás depende da polinização, que é feita principalmente por morcegos. As flores têm tudo a ver com isso. "Os morcegos se alimentam do néctar, que é produzido em grande quantidade pela flor. As flores são grandes e ficam de cabeça para baixo. Localizam-se longe da copa, o que facilita que os morcegos as localizem. Elas são brancas e possuem um cheiro adocicado, mas que no final da floração fica mais próximo ao cheiro de carniça, abrindo apenas à noite, período em que os morcegos estão ativos. Os morcegos são atraídos pelo cheiro e cor, ficando pendurados nas flores para lamber o néctar", afirma.

A explicação para uma única floração do ano é a reserva de água e energia da planta. "Há várias espécies de árvores que florescem apenas uma vez por ano, como no caso dos baobás. A floração, ainda mais em áreas secas como as áreas de ocorrência dele, despende muita energia e água das plantas. Assim, a floração é concentrada em apenas uma época do ano, quando as plantas da mesma população produzem flores e pode ocorrer a polinização cruzada", comenta. A polinização cruzada aumenta as chances de variabilidade genética da planta, o que dá mais chances de sobrevivência à espécie. É por causa da polinização, também, que a flor do baobá dura no máximo dois dias. "As flores do baobá são receptivas à polinização por apenas uma noite, abrindo e exalando o cheiro adocicado que atrai os polinizadores. A produção de néctar custa nutrientes para a planta, e por isso foi selecionada a estratégia da flor por apenas uma noite, para maximizar a chance de os morcegos visitarem várias flores receptivas na mesma noite", explica.

Segundo ele, essa estratégia acontece em várias outras espécies de plantas, como os mandacarus e outros cactos do Brasil.

Jardim renovado

Além do baobá[10], outras espécies também são tratadas com amor por Airton e por todos que visitam o Hemocentro. Entre os exemplares estão, por exemplo, a castanha portuguesa, que deu muitos frutos neste ano, segundo Airton. "Nós temos a tradição de todos os anos plantarmos uma árvore rara no nosso jardim", explica. Neste ano, a grande novidade é uma muda de plátano trazida por um professor de medicina da USP de São Paulo (SP), que também contribui para a beleza do 'HemoGrama'.

10 Rara, flor do baobá desabrocha e chama atenção por formato e cheiro exóticos em Ribeirão Preto.G1globo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/12/25/rara-flor-do-baoba-desabrocha-e-chama-atencao-por-formato-e-cheiro-exoticos-em-ribeirao-preto.ghtml >Acesso em: mar. 2022.

A mulher negra na aplicabilidade da Lei 10.639/03 no currículo e nos livros didáticos de História

Fernanda Nazareth Tuzzi Fernandes
Sônia Brzozowski

Resumo

O presente artigo contemplou aspectos da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas do Brasil. Tratou-se do percurso da luta da militância negra e sua importância para a promulgação da lei que altera a LDB e propõe a relação de gênero apresentada nos livros didáticos e no currículo. Este estudo de revisão sistêmica abordou um diálogo entre autores na ótica do ensino curricular da cultura africana e afrodescendente, destacando o papel da mulher negra após a inserção da Lei 10.639/03 e como tal alteração vem sendo exposta no currículo e nos livros didáticos do Ensino Básico. Perguntou-se neste estudo como problemática central: como a mulher negra tem sido discorrida no currículo e nos conteúdos inseridos nos livros didáticos na atualidade? Os conteúdos curriculares abrangem o contexto histórico da mulher negra e sua real importância no egresso sociocultural da mulher negra em sociedade? Desta forma, o estudo trouxe um diálogo

sobre a importância da contextualização do assunto em diferentes livros didáticos e a ineficiência de uma história única eurocêntrica. A necessidade da decolonização do currículo, no fazer cotidiano das escolas, sejam elas públicas ou privadas, é fundamental para que a história da cultura africana seja realmente valorizada e tratada com maior afinco em práticas educativas.

Introdução

Sempre que se adentra uma escola, pública ou privada, é possível sentir a sensação da pluralidade, da diversidade e da troca de saberes e aprendizagens contidos neste ambiente. Esta é uma visão extremamente ampla e de como esses espaços deveriam se desdobrar, no entanto não revela a face cruel por trás do currículo seja oculto/velado ou não da escola.

Este estudo deter-se-á na reflexão da escola pública, onde leciono ainda hoje e onde ainda sonho ver os frutos da verdadeira interação entre as mais diferentes classes sociais, em que raça, gênero e currículos caminhem de mãos dadas em prol a um bem maior, em que nenhuma voz fique esquecida ou embargada por conta de gênero, raça ou cor. Por vezes, escutei de jovens de periferia, já em suas trajetórias universitárias, que ao retornarem às suas antigas escolas de Ensino Fundamental, nunca esqueceram o que vivenciaram ali. Porém, eles não estão falando do espaço plural, dos conhecimentos diversos e dos saberes experienciados. Eles falam da dor, do primeiro lugar de bullying, de segregação, de discriminação, seja ela pela sua etnia, pelo tom de sua pele ou pela curvatura de seus cabelos.

E é por esse recorte, do racismo e de seus desdobramentos e implicações nos espaços educativos, que convido os leitores a repensar a escola, partindo do prisma que esta deveria ser um local de aprendizagens e de acolhimento, e também, de modo simultâneo o primeiro lugar de vivências tão dolorosas que em muitos casos acarretam traumas ao indivíduo, nos fazendo repensar: Que espaço a escola ocupa hoje? Como se reportam os livros didáticos como material de apoio à aprendizagem,

sendo que muitos deles ainda silenciam a questão do racismo e do papel da mulher negra? Como é exposto no cerne do simbolismo e conceituação da mulher negra e na aplicabilidade da Lei 10.639/03?

O objetivo desta pesquisa não é de desvalorizar o espaço escolar e muito menos as práticas afirmativas que ocorrem nestes espaços, ao contrário, é necessário reconhecer que por vezes a escola reproduz e pratica racismo, de modo cruel e perverso. Segundo Ribeiro (2019, p. 62), "[...] nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento de capacidade cognitiva e de confiança intelectual".

Esse fenômeno perpassa os corredores e as salas de aulas, principalmente de escolas públicas, pois é lá que está a população marginalizada e pobre no viés de "que a pobreza tem cor". Não há como não pensar o racismo sem pensar a teoria social, sem pensar em como se constituiu e se constitui a nossa sociedade, "ele é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade" (ALMEIDA, 2020, p. 20, 21). Não se pode ter uma visão inocente e romanceada do espaço educativo, é necessário refletir sobre esse espaço e transformá-lo.

Tornou-se perceptível ao longo da escolarização uma ideologia de "Ocidente absoluto" que caminha sempre para uma consciência hegemônica. Com a promulgação da Lei 10.639/2003, torna-se obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro- brasileira. Deste modo, a partir de então o ensino de História da África e suas perspectivas seriam abordadas nas escolas de todo o país. Este artigo teve como objetivo compreender como o currículo e o livro didático tem apresentado o povo africano com vistas à referida lei.

No entanto, não se pode pensar sobre a promulgação da Lei 10.639/03, sem refletir sobre a sociedade brasileira. Deste modo, é preciso antes de mergulharmos nos aspectos educacionais a que a presente pesquisa se destina, é preciso pensar o racismo estrutural, pois o mesmo engendra toda estrutura social. No Brasil, para pensar sobre conceitos de raça e racismo é necessário reconhecer o projeto de colonialismo brasileiro

e o processo de subalternidade e privilégio, de um grupo sobre o outro. Sobre o conceito de raça. Fanon (2008, p. 32) distingue raça em dois aspectos: "[...] como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele por exemplo," e "[...] como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada a origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes", o que ele chama de racismo cultural. O racismo se trata de um processo sistêmico e estrutural, que se "alimenta" de práticas e ações políticas, econômicas e relações cotidianas. Esse sistema segrega pela cor, privilegia grupos e coloca outros à margem da sociedade.

Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no currículo e nos livros didáticos

Movimentos negros lutaram e lutam pela transformação no sistema educacional desde a época imperial, período em que se proibia que as pessoas negras e indígenas tivessem acesso ao ensino, assim, a Lei 10.639/2003 é consequência da luta histórica do movimento negro em busca de justiça e equidade, contra o racismo e desigualdades étnico-raciais.

Discorremos, então, sobre os elementos contidos na Lei 10.639/03 e seus desdobramentos no fazer educativo das escolas no âmbito de observância do conteúdo no livro didático de História de Ensino e no Currículo Paulista.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não houve um avanço significativo no que tange aos currículos escolares que deveriam contemplar a participação da população negra e indígena na formação do povo brasileiro. No entanto, há um discurso generalizado na lei e a falta de um direcionamento da prática não movimentada no currículo. No entanto, em 2001, na Conferência de Durban, o Brasil assumiu a responsabilidade de adotar políticas públicas afirmativas para combater o racismo estrutural. Deste desdobramento se resulta a política de cotas nas universidades federais e a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a LDB para a efetivação do ensino de História

e Cultura Africana e Afro-brasileira. Nesse recorte de raça e gênero pretende-se avançar para além do sexismo, compreender a resistência da mulher negra, esta que foi subjugada por um idealismo misógino e patriarcal e que deste modo foi silenciada e excluída dos livros didáticos, portanto, do processo de luta e resistência da população negra escravizada (NASCIMENTO, 2009).

A promulgação da Lei 10.639/03 é permeada pelo ativismo da militância do movimento negro, colocando a sociedade à obrigatoriedade do mergulho no legado africano e seus conhecimentos. Até então como se davam as aprendizagens do ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira na educação básica? Tratava-se de um currículo eurocêntrico? O currículo privilegiava determinados povos e subjugava outros? Os cursos de graduação abordavam o assunto? Qual História era abordada nas escolas? Qual a dimensão de uma História única? Como a mulher negra aparece nos livros didáticos e a importância da representatividade da mulher? Quem foi a princesa escravizada Aqualtune e sua importância para o processo de resistência e luta contra a escravização de homens negros e mulheres negras?

Pensar a transformação e a ressignificação dos espaços educativos requer reflexão sobre seus percursos e aprendizagens. Será que os livros didáticos utilizados na escola atualmente partem de qual ótica? Se o currículo é uma construção social, como salienta Hornburg e Silva, o currículo não se trata apenas de um emaranhado de conteúdos. O currículo é produto de um mercado de conhecimento eurocêntrico, ou seja, o currículo não atende a maioria da população brasileira, temos uma população que se enxerga parda e preta, segundo o último censo do IBGE, 54% da população brasileira é negra. Mas onde está a produção de saberes desse grupo? Quem produz o conhecimento que se estuda nas instituições escolares? O conhecimento também tem cor e não é a cor da população? Que território é esse do currículo? Esse conhecimento é sexista? "A relação entre raça e gênero, é de inevitável indissociabilidade, não só em termos concretos, como em termos histórico-culturais", como aponta Bonfim (2009, p. 221), ou seja, estas questões estão intimamente ligadas. Os aspectos reforçados pela ótica mercantilista europeia, quanto à subalternização de homens e mulheres negras como escravizados, prejudica substancialmente a compreensão da diáspora africana e de

suas relações históricas em outras sociedades, como aponta Elisa Larkin Nascimento (2009). Enfim, refletir sobre essas questões se faz urgente e necessário para que mudanças substanciais ocorram no cenário escolar.

> A Lei 10.639/03 prevê a valorização do ensino de História e Cultura Afro- brasileira, refletindo sobre as problemáticas que a execução da lei traz, ao passo que se podem ressaltar alguns pontos como o não conhecimento da legislação, que rege o ensino étnico racial, material didático, políticas públicas afirmativas e má formação acadêmica. É importante refletir nesta perspectiva sobre o currículo, pois este envolve [...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdo (HORNBURG e SILVA, 2007, p.1).

Essa alteração da LDB, no que se refere ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, demonstra um importante papel na educação na formação de preconceitos e racismo, através de um currículo que contemple a população negra e sua história. O currículo envolve todos os aspectos de um espaço educativo, envolve todos os fazeres, assim como todos os educadores, pensando educadores como todos envolvidos no processo educativo, aqueles que dão suas aulas, aqueles que preparam os alimentos, aqueles que cuidam da limpeza e conservação do ambiente escolar, as famílias, os prestadores de serviço, gestão escolar, ou seja, todos aqueles e aquelas que de um modo ou de outro constroem aprendizagens e partilham desse espaço, portanto, faz-se urgente pensar e repensar o currículo em relação à dimensão de raça e gênero.

Escola, diversidade cultural e currículo

É sabido que a educação é um processo constitutivo da humanidade, por isso está presente em toda e qualquer sociedade, e que a escolarização, em específico, é um dos recortes desse processo educativo mais amplo. Tanto nesse âmbito mais geral quanto na educação escolar, realizam-se aprendizagens de naturezas mais diversas e são construídas diferentes representações e valores. É nesse processo marcado

pela interação contínua entre o ser humano e o meio que constrói-se o conhecimento (HORNBURG, 2003).

Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da sua diversidade (SKLIAR, 2007).

Nascimento (2009) pontua a diversidade de costumes, de raças/etnias, de comportamentos, de expressões, de gostos, de cultura, de crenças... E essa diversidade se manifesta na escola. O homem é produto de uma relação dialética com o meio, ou seja, constrói e é construído no contexto das relações com a natureza e com a vida social e, nesse processo, interfere, ao mesmo tempo (FERREIRA, 2003).

> De acordo com Skliar (2007), é nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída. É também no meio dessa trama que ela deveria ser compreendida pelos educadores e educadoras ao refletirem, avaliarem e colocarem em prática o currículo escolar. Não se trata de uma discussão partidária, militante ou de um modismo educacional (embora possa ser conduzida dessa forma por alguns); antes, é uma responsabilidade profissional e ética daqueles/as que se dispõem a atuar no campo da educação escolar.

Não há como fugir dessa realidade. Pode-se até tentar fingir que "esse assunto não nos diz respeito", mas a diversidade cultural continuará presente: na vida de cada um, na escola, na vida dos nossos alunos, nos seus costumes, comportamentos, estética, estilos musicais, na sua cultura e nas suas trajetórias de vida (FERREIRA, 2003, p.37).

Ferreira (2003) afirma que quanto mais se fingir que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o "eu" e o "outro" no interior das escolas e no dia a dia das salas de aulas.

Apreender essa diversidade, conviver e enfrentá-la parece ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque

nós, professores/as, ainda somos formados/as, como profissionais, para lidar com a uniformidade e com a homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade se esconde atrás do discurso da igualdade, o qual sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (SILVA, 2005).

Silva (2005) coloca que apesar de parecer familiar aos ouvidos, retoma-se aqui o que já foi lido em outros artigos: o discurso da igualdade produzido na sociedade e, por conseguinte, na escola, possui diferentes interpretações ideológicas. Sendo assim, nunca é demais questionar: de que igualdade estamos falando? É a igualdade de direitos? É a igualdade sendo usada como sinônimo de homogeneidade (um único tratamento dos processos de ensino-aprendizagem)? Ao falarmos em igualdade, estamos considerando a diversidade? Afinal, o que está por trás do discurso da igualdade presente na escola? E por que tanta ênfase na igualdade e tanto temor à diversidade?

Parafraseando Skliar (2007), o discurso da igualdade que se perpetua no campo da educação não possibilita a aceitação do diverso, pois, na realidade, está apoiado numa visão etnocêntrica do homem e da humanidade. Estas são questões objetivas colocadas por nós, educadores e educadoras, quando somos chamados para esse debate.

De fato, a realidade da escola, principalmente da escola pública, não tem se mostrado muito animadora. Apesar das ricas experiências existentes, ainda convivemos com um descaso em relação à educação das camadas trabalhadoras: escolas mal equipadas, docentes mal remunerados, turmas lotadas de alunos, currículos e programas extensos e distantes da realidade cultural, tempos inflexíveis, escolas que se localizam em regiões consideradas como de risco e alta periculosidade (NASCIMENTO, 2009).

Diante dessa realidade, reflete-se uma profunda desigualdade social, não é de se estranhar que os docentes se sintam muito mais seduzidos pelo discurso de "uma educação igual para todos" do que pela "pedagogia da diversidade", pensando que, dessa forma, podem minimizar os agravantes advindos da desigualdade social, tornando a

escola mais democrática (BONFIM, 2019). Porém, para Hooks (2017) a aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrer em uma série de equívocos e confusões.

A aceitação da diferença como um exemplo da diversidade humana é um dos caminhos para a construção de um verdadeiro processo educativo (SILVA, 2005). Sendo coerente com essa realidade, a nossa atuação pedagógica deve considerar que aqueles que participam do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, às trajetórias de vida, ao gênero, a classe social, a idade, a raça, a cultura, as crenças etc. Se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa.

O currículo

Mas o que seria, então, garantir a escola enquanto um direito social, igual para todos, que respeite a diversidade cultural na sua prática e no seu currículo? O que o currículo propõe neste contexto? Skliar (2007, p. 27) faz uma reflexão sobre três pontos:

> Primeiro, garantir uma escola igual para todos, que se constitua enquantdireito social não se confunde com um currículo único a ser seguido por todos os alunos/as e professores/as. Seria interessante questionar: como o currículo é construído? Como se dá a seleção dos conteúdos? Que visão de mundo, de homem, de mulher, de negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos está presente no currículo das escolas? O que a escola faz com aqueles que questionam o seu currículo e/ou que não se encontram contemplados no mesmo?

O segundo ponto que se deve considerar é que o currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Ele possui um caráter político e histórico e, também, constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas.

Ainda para Skliar (2007), quando se pensa no currículo como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que se faz com essa coisa, pois, mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido se não se fizesse nada com ela.

Sendo assim: as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Determinam qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (HORNBURG, 2007).

De acordo com Hornburg (2005), as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas.

Assim, as narrativas do currículo contam histórias que deixam noções particulares de gênero, raça, classe - noções que acabam também nos deixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). O terceiro e último aspecto que gostaria de enfatizar é que garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa, também, pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades (RIBEIRO, 2019, p.32).

> A citação acima revela o peso que o currículo escolar pode assumir no processo de construção das identidades de educadores/as e estudantes. Por isso, ao discutir sobre currículo e diversidade cultural, deve-se sempre questionar: como os diferentes grupos sociais e étnico/raciais são representados na escola? Quais grupos têm o poder de

> representar e quais podem apenas ser representados? E ainda: quais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?

Diante das respostasa essas perguntas só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e construirmos práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presentes na escola e na sociedade (SILVA, 2005, p. 194).

> Um exemplo que se pode citar é a atual Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, e que resultou na resolução CNE/CP, n. 01, de 17/06/04 (Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana).

A garantia na lei do direito das populações negras de verem a sua história contada na perspectiva da luta, a construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs, de diferentes grupos étnico/raciais, e é muito importante para a formação das novas gerações e para o processo de reeducação das gerações adultas, entre estas, os próprios educadores/as (SILVA, 2005, p. 194).

Porém, há que se tomar cuidado, não se pode acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não (RIBEIRO, 2019).

No caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial. Para que o conteúdo dessa lei se efetive, será necessário que a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas efetivas, em mudanças visíveis, e numa postura ética e profissional dos educadores/as de todo e qualquer pertencimento étnico/racial e que envolva todos que participam desse processo.

Trata-se de refletir que, explícita ou implicitamente, a diversidade cultural já está presente no currículo enquanto um discurso

que corporifica narrativas particulares sobre as diferentes culturas, sobre os negros, os indígenas, as mulheres, os homens, os jovens, os idosos, entre outros. Tudo isso participa da nossa construção como sujeitos sociais e culturais (NASCIMENTO, 2009).

Para Nascimento (2009), é preciso desconstruir as narrativas preferidas e dominantes, rompendo com a trama que liga esse tipo de narrativa com as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. É preciso abrir aos estudantes múltiplas possibilidades de leitura da vida, de expressão cultural, formas de ser e viver, maneiras e jeitos de sermos humanos. Para tal, a escola deve estar conectada com o mundo que a cerca e tratar de outras narrativas que não sejam eurocêntricas.

Diversidade cultural e práticas curriculares: a questão do negro no Brasil

De acordo com Moreira (2020), um dos primeiros aspectos que devem ser considerados é o de reflexão sobre um projeto pedagógico, de forma que este contemple a diversidade cultural e considere o povo negro sem desnaturalizar a raça (ou a etnia).

Diferentemente do que já está cristalizado no senso comum, ser negro não diz respeito apenas aos fatores biológicos, ao fenótipo. Ser ou pertencer a um grupo étnico/racial diz respeito, também, a fatores de ordem cultural e política.

Para Moreira (2020), existe uma série de comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano. É um processo complexo para todos os envolvidos. Além disso, a ressignificação da cultura, a escolarização, as relações de poder, as redes de sociabilidade, as mudanças sociais, a miscigenação, os deslocamentos geográficos, entre outros fatores, também devem ser sempre considerados quando pensamos nessa questão.

Diante dessa realidade tão complexa Nascimento (2009) aponta que o/a educador/a não deve desconsiderar a importância da

construção da identidade da criança, do/a adolescente e do/a jovem negro/a, sobretudo na escola pública. Nascimento (2009) ainda faz os seguintes apontamentos: como será que a criança, adolescente, jovem e adulto/a negro/a se vê representado/a no currículo da sua escola, seja pública ou particular? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos/às alunos/as e professores/as negros/as condições adequadas para a construção de uma imagem positiva do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, da cultura negra?

No Brasil, a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola. Representa desconstruir as narrativas dominantes e racistas através das quais o racismo se perpetua em nosso país. Se queremos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar (BONFIM, 2019).

A cultura negra é uma delas. A diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela tem sido trabalhada têm de ser discutidas com todos os sujeitos da educação, porém, para que se superem o racismo e a discriminação racial, muitas vezes, a escola terá que adotar estratégias específicas. Para tal, os processos de formação inicial e em serviço de educadores/as deverão incluir esse debate, apresentar alternativas pedagógicas tais como: literatura, história, geografia, política, arte, memória, também na perspectiva do povo negro, numa perspectiva decolonial.

A questão racial e a educação escolar na atualidade

Almeida (2020) aponta que enquanto a escolarização continuar a ver as questões raciais no Brasil como específicas do negro, haverá negação e racismo. Se o assunto for visto como uma questão para a sociedade brasileira como um todo, as escolas continuarão dando espaço para erros e práticas preconceituosas como as mencionadas no início deste estudo.

Um último ponto destacado por Nascimento (2009) diz respeito ao papel que a cultura, mais especificamente a cultura negra, desempenha nas escolas. Refletir sobre a cultura negra é considerar a lógica simbólica historicamente construída por um determinado grupo sociocultural: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. A partir do pressuposto de que o país de hoje é um país mestiço, pode-se dizer que a maioria da sociedade brasileira se enquadra nessa situação, ou seja, uma grande proporção de brasileiros pode se considerar afrodescendente (BONFIM, 2019).

Para Cunha (2004), a cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento do/a negro/a diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca, de mudança, de criação e recriação, de tensão, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a atestar a suposta inferioridade do negro, na realidade, elas operavam e ainda operam o tempo todo no campo da cultura.

Cunha (2004, p.47) pontua que,

> Qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente os diferentes passa a ter uma validade política e identitária.cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento do/a negro/a diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas

> existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca, de mudança, um processo de cristalização ou de folclorização.

Renovar, alterar, propor novas práticas curriculares que contemplem a diversidade cultural. Eis mais alguns aspectos da função social da escola do nosso tempo. Essa função está sendo cada vez mais alargada devido à pressão e à atuação dos sujeitos sociais que, cada vez mais, organizam-se através dos movimentos sociais, grupos culturais, grupos juvenis, associações, e colocam em cena a luta pela construção de políticas de identidade.

Segundo Munanga (2004), os educadores e as educadoras não podem ficar à parte desse movimento. Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da construção da ética e da cidadania.

Uma breve análise sobre a questão do negro no livro didático

Para a produção deste artigo foi realizado um estudo de revisão de literatura sistêmica (GIL, 2010). Para a seleção da literatura foi feita uma pesquisa na Base de Dados da Scielo, no Portal de Periódicos CAPES/MEC, na área da educação. Inicialmente utilizaram-se para a pesquisa as palavras-chave: ensino da História; currículo; cultura africana e afrodescendente; protagonismo social; Lei 10. 639/03.

Foram encontrados um total de 26 artigos dos quais foram selecionados para a presente pesquisa 14 artigos que se enquadram nos critérios de inclusão, ou seja, que falam sobre ensino da História; currículo; cultura africana e afrodescendente; protagonismo social; Lei 10. 639/03.

Foram excluídos 12 artigos por não estarem de acordo com os critérios de inclusão e os descritores citados anteriormente.

Para realização da análise bibliográfica e sistêmica dos livros didáticos foram selecionados seis livros de História da coleção "História, Escola e Democracia", sendo estes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e os livros "Identidade e Ação-Projetos Integradores", também focados nas séries que contemplam a segunda etapa do Ensino Fundamental (7º e 9º Ano).

Foi realizada a leitura dos capítulos dos livros didáticos da coleção "História, Escola e Democracia" para saber se tratava da temática pesquisada, assim como também se verificou como ocorre a veiculação deste ensino junto ao currículo e ao livro didático de História no bojo da cultura africana e afrodescendente, currículo, mulher negra, Lei 10.693/03. Após a busca inicial, realizou-se a filtragem das publicações e posteriormente ocorreram a leitura e o fichamento com resumo dos livros didáticos selecionados. A partir das contribuições dos autores e dos estudos constantes dos textos verificou-se, no referencial teórico, a trajetória do ensino da cultura africana e a representatividade da mulher negra a partir da Lei 10. 639/03.

Quadro 1: Livros didáticos pesquisados na área de ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente e Lei 10. 639/03, mulher negra

Livro didático/ano/ série	
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	História - Cultura Africana e Afrodescendente, Lei 10.639/03, currículo.
Autores	CAMPOS, Flávio de, CLARO Regina, DOLHNNIKOFF, Miriam.
Abordagem do ensino de História pesquisado	"África de todos os Povos"

Resultados	Observou-se que o livro traz um resgate da ludicidade ao ensino, trazendo jogos como Jogo aberto, Bate-bola, Olho no lance, Quebra- cabeça, Salto triplo, no intuito de interpretar, contextualizar e internalizar conhecimentos socializados e seus respectivos temas. Na temática da LDB e Lei 10. 639/03. O livro trata da população africana no capítulo "A África de muitos povos", com foco na ocupação dos africanos em áreas da Grécia Antiga, enfatizando a região da Etiópia, que anteriormente ocupava todo o Sul do Egito, sendo o primeiro estado africano cristão. Foi exposto nessa unidade temática o termo "bantu", que significa "povo" utilizado até hoje em mais de 600 línguas africanas. Destacou a caça como principal atividade masculina do povo africano. Cabia às mulheres a coleta de grãos e frutos silvestres, compondo uma grande divisão sexual nas rotinas trabalhistas. Abordou-se também a questão representativa da música, ritmo e instrumentos musicais de origem africana até os dias atuais. O conteúdo exposto no 6º Ano não trouxe abordagens da Lei 10. 639/03, porém mostrou a mulher negra com aspecto fragilizado diante dos homens, e também a exploração infantil no contexto do trabalho. O livro está de acordo com o Currículo Paulista e foi escolhido para ser utilizado durante a seleção do Programa Nacional do Livro Didático.
Livro didático/ano/ série	História, Escola e Democracia, 7º Ano do Ensino Fundamental II.
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	História - Cultura Africana e Afrodescendente, Lei 10. 639/03, currículo.
Autores	CAMPOS, Flávio de, CLARO Regina, DOLHNNIKOFF, Miriam.
Abordagem do ensino de História pesquisado	Povo africano, colonização, escravidão dos negros nos campos e na cidade, racismo, trabalho infantil, vulnerabilidade da mulher negra nas questões trabalhistas e sociais, mulheres usadas como serviçais, a importância do Quilombo dos Palmares e a liderança de Zumbi.

Resultados	O livro do 7º Ano contextualizou o povo africano nas questões do antigo sistema colonial, escravidão, tráfico negreiro, a poderosa indústria do fumo, o engenho de açúcar, o "Quilombo de Palmares" e a reação das autoridades diante dele, a vida dos adultos e crianças no engenho, a vulnerabilidade da mulher negra nas questões trabalhistas e sociais. Esta edição tratou com maior afinco a representatividade de "Quilombo dos Palmares" e as conquistas da população negra a partir de Palmares. Tratou-se também da mitologia, citando "Olodumaré" (Deus Supremo) como criador do universo e das demais divindades. O livro enfatiza nesta seção como se dava o tráfico de escravos, sendo uma das atividades mais lucrativas na Europa. O livro expôs imagens enfatizando a arquitetura das senzalas e também abordou a escravidão nas cidades onde os negros eram conhecidos como "negros de ganho". O livro expõe as diferenças entre a senhora branca refinada e bem- nascida e a mulher negra vista como escrava obrigada a mendigar e realizar serviços "As Senhoras de engenho" para sustento dos filhos. O livro conta também que as mulheres tinham costumes de usar cabelos trançados criando esculturas, joias exuberantes. Brincos, pulseiras pingentes e correntes de ouro prata. Usavam turbantes na cabeça com muita elegância. A representatividade da beleza feminina foi uma das riquezas trazidas da África. No aspecto cultural o livro demonstrou atividades como a capoeira que é uma manifestação cultural do povo negro, símbolo de resistência, reconhecida em 2014, no Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda, como patrimônio cultural imaterial da humanidade. As resistências individuais e resistências coletivas denominadas quilombos que podia abrigar desde um pequeno grupo até milhares de pessoas a história conta sobre o Quilombo de Palmares e sua luta árdua contra a escravidão o direito dos quilombolas; Quilombo de Palmares foi um símbolo de resistência famoso duradouro poderoso extenso e numeroso Quilombo de que se tem notícias. Nasceu da aliança de vários quilombos. Seu sobrinho Zumbi foi proclamado rei governando Palmares até sua destruição definitiva. Antes de Zumbi o primeiro rei foi Ganga Zumba. Quanto à representatividade feminina, o livro traz Dandara companheira de Zumbi e a tratam como heroína que jogava capoeira e teria lutado ao lado de homens e mulheres na defesa de Palmares. Também citou-se Teresa de Benguela que teria liderado o quilombo de Quarenterê sobre sua liderança comunidade negra indígena resistiu à escravidão por duas décadas sobrevivendo até 1770 quando o quilombo foi destruído e a população morta ou aprisionada.
Livro didático/ano/ série	História, Escola e Democracia, 8º Ano do Ensino Fundamental II.
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	História - Cultura Africana e Afrodescendente, Lei 10. 639/03, currículo.

Autores	CAMPOS, Flávio de, CLARO Regina, DOLHNNIKOFF, Miriam.
Abordagem do ensino de História pesquisado	Os negros e a guerra, a política de segregação racial, o racismo e a "menos valia" do cidadão negro, restrição de direitos aos negros, a expansão da Black Music, colonização da Libéria.
Resultados	O livro destacou a construção dos Estados Unidos da América e o protagonismo do povo negro neste momento marcado pela política de segregação racial. Foi retratada neste livro a questão dos negros e a guerra nos EUA, ressaltando a proclamação da emancipação do povo negro elaborada por Abraham Lincoln em 1863. No entanto, os negros escravizados considerados "livres" que viviam nos estados rebelados eram autorizados a participar de tropas militares da União em luta contra os confederados. Os soldados negros eram enviados à guerra sem preparo, munidos com os piores equipamentos de guerra; se feridos em combate eram atendidos em último lugar. Quando capturados pelas tropas confederadas eram mortos sem piedade. Neste momento, percebe-se a "menor valia do cidadão negro" diante da sociedade e também na guerra. Os autores trataram também neste livro a "política de segregação racial" onde o racismo e a segregação sempre tiveram forte acolhida nos estados sulistas do Alabama, Georgia, Mississipi, Virgínia Tenesse e Louisiana os negros deveriam sentar-se na parte de trás dos ônibus públicos havia acentos reservados aos negros nos cinemas negros e brancos não poderiam dividir a mesma mesa em uma lanchonete um branco jamais serviriam negro as crianças negras eram proibidas de frequentar a mesma escola que as crianças brancas os negros também eram impedidos de votar não tinham seus direitos civis políticos respeitados aqui se mostra a grande segregação e o racismo instaurado na sociedade junto aos negros. Em contrapartida, nessa época ficou divulgado a Black Music, "work songs" espirituals e blues. As danças e festas dos escravizados foram durante anos reprimidas na América inglesa e sem o som dos tambores e sem o balanço dos ritmos vindo dos instrumentos, restou aos negros escravizados um recurso, ou seja, a sua voz como expressão musical no campo de cultivo nas cidades. Os negros desenvolveram o sistema de comunicação baseada em gritos. Com o passar do tempo, o grito solitário se transformou em coro, eram as chamadas canções de trabalho "work songs" e serviam para ritmar as diversidades tarefas obrigatórias. Este livro mostrou a crueldade da escravidão e o racismo exagerado dos que detinham o poder. Não mencionou conteúdo sobre as mulheres negras e suas tarefas, como também demonstrou uma época machista de dominação e poder.
Livro didático/ano/série	História, Escola e Democracia, 9º Ano do Ensino Fundamental II.
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	História -Cultura Africana e Afrodescendente, Lei 10. 639/03, currículo.

Autores	CAMPOS, Flávio de, CLARO Regina, DOLHNNIKOFF, Miriam.
Abordagem do ensino de História pesquisado	Cultura africana presente nas danças e lutas como a capoeira, representação da mulher na Assembleia Constituinte, sendo o racismo já predominante naquela época, pois as mulheres que representavam a política eram todas brancas.
Resultados	No contexto do povo africano, o livro apontou suas contribuições nas guerras, na música, no Carnaval, na capoeira. O autor deu ênfase à participação das mulheres na Assembleia Constituinte, porém, vale ressaltar que as "escolhidas" eram sempre mulheres brancas. Em 3 de maio de 1933 na eleição para Assembleia Constituinte as mulheres brasileiras, pela primeira vez em âmbito nacional, votaram e foram votadas na cidade do Rio de Janeiro, a então capital do país. Cinco mulheres se apresentaram por uma cadeira na Assembleia Constituinte: a veterana professora Leolinda Daltro, a bióloga e ativista Berta Lutz a advogada Nataércia da Silveira, a socialista e feminista Ana César Vieira e a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz que intensificou a luta pela participação da política feminina. O livro não pontuou a Lei 10.693/03 e os apontamentos realizados sobre os negros também ficou aquém do desejado, tendo em vista este ser um livro do 9º Ano do Ensino Fundamental II, que deveria pontuar a questão de raça, gênero, cultura, temáticas envolvendo o racismo
Livro didático/ano/série	Identidade em Ação- Projetos Integradores, 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental II.
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	Projetos Integradores: História, Geografia e Arte.
Autores	OLIVEIRA, Paulo Ferraz de Camargo.
Abordagem do ensino de História pesquisado	Brasil na África, cultura africana no Brasil e demais países.

Resultados	O livro traz a temática "Brasil na África", utilizando perguntas mobilizadoras como: qual é o valor das contribuições culturais dos africanos para o Brasil? Como a cultura brasileira foi levada à África? Qual a importância de preservar a memória das pessoas que foram escravizadas para os povos brasileiros e para os africanos? Dessa forma, há um intercâmbio cultural histórico e constante entre a África e o Brasil, como exemplo o livro mostrou a região entre Gana e Nigéria no golfo do Benim, costa ocidental da África onde as paisagens são muito semelhantes às brasileiras. Outras influências observadas foi na formação cultural dos povos africanos principalmente nas regiões onde havia a maior parte dos escravizados como a Nigéria e Benin. Apesar da mistura de culturas que enriquece os povos, os "retornados" enfrentaram problemas de adaptação social na África e muitos deles eram considerados estrangeiros, tanto no Brasil quanto na África. Por isso, na África, organizaram-se em grupos e criaram redes de solidariedade, assim como os escravizados haviam feito na América portuguesa. Excluídos da sociedade africana ao serem vendidos como escravos, os africanos a partir da experiência de vida na própria escravatura retornaram como bons artesãos e instruídos comerciantes. O processo de reinserção social desses "retornados" na sociedade que os havia excluído, constituiu a classe social que domina a economia de toda uma região aparecendo como um dos maiores e mais peculiares fenômenos da engenharia social da diáspora africana. O livro trouxe uma abordagem muito interessante sobre a história do povo africano e sua importância na formação de outros povos, porém a atividade sugerida ficou muito aquém do que poderia ser explorado nas unidades curriculares de História, Geografia e Arte. O assunto poderia ser tratado de forma mais criativa, inovadora, investigativa, enfim poderia ter apresentado uma gama de oportunidades, porém concentrou tudo o que os alunos aprenderam em forma de um único desenho interpretativo do cenário exposto. O livro não trouxe abordagem sobre o papel da mulher negra na sociedade e não discorreu sobre a Lei 10.693/03.
Livro didático/ano/ série	Identidade em Ação - Projetos Integradores, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II.
Local/Ano	São Paulo, 2018
Unidade curricular/ Descritores	Projetos Integradores: História, Geografia e Arte, Lei 10.693/03.
Autores	OLIVEIRA, Paulo Ferraz de Camargo.
Abordagem do ensino de História pesquisado	Povo africano, escravidão, pessoas exploradas ontem e hoje.

Resultados	O projeto didático intitulado "pessoas exploradas antes e hoje" trouxe perguntas mobilizadoras junto aos alunos como, por exemplo: em sua opinião qual é o impacto na vida de uma pessoa que foi negociada como mercadoria e que pode ser trocada, comprada ou vendida? Por que as pessoas foram escravizadas no passado? A escravidão é algo pertencente apenas a épocas passadas? Qual é o papel do cidadão diante do tipo de trabalho utilizado pelas empresas para fabricar seus produtos? A exploração do trabalho escravizado era parte do sistema mercantilista e dos objetivos da Coroa Portuguesa em gerar lucros por meio da exploração das terras descobertas na América. Nessa época, as pessoas escravizadas eram impedidas de exercer suas escolhas e seus direitos. Assim como as pessoas retiradas da África eram exploradas para trabalhar em condições desumanas, ainda hoje, em vários locais do mundo, a produção em escala exclusivamente visando lucros, utiliza-se muitas vezes da exploração da mão de obra de forma ilegal. No Brasil, a independência política não foi acompanhada pela conquista da liberdade por toda a população. Desde os tempos da colonização havia distinções sociais entre os negros, pois a maioria era escravizada pelas habilidades profissionais e hierarquias locais que gerassem novas redes de relacionamento. O conteúdo desta unidade do livro demonstrou racismo, exploração indevida dos negros e trabalhadores até os dias de hoje. Inserção da cultura africana na cultura brasileira até os dias atuais.

Fonte: Elaboração da autora.

Após a análise do conteúdo explanado na coleção "História, Escola e Democracia", realizou-se a discussão das abordagens encontradas em cada volume da coletânea, dando início pelo livro do 6º Ano do Ensino Fundamental II, em que se observou um resgate da ludicidade ao ensino, trazendo jogos com o objetivo de interpretar, contextualizar e internalizar conhecimentos socializados e seus respectivos temas. O livro trata da população africana no capítulo "A África de muitos povos", com foco na ocupação dos africanos em áreas da Grécia Antiga, enfatizando a região da Etiópia. Aqui vale lembrar os estudos expostos por Boulus (2007) e Ribeiro (2019) que pontuaram a questão racial como um assunto muito velado e pouco desbravado no que tange ao racismo, sendo um assunto tratado superficialmente e em momentos específicos, como em novembro, por exemplo, portanto se tratando de uma abordagem rasa, sem construção dialógica para uma construção de consciência racial. Para Boulus (2007) e Ribeiro (2019), a abordagem do assunto sobre gênero e raça é feita de maneira muito rápida e superficial durante o período escolar, e a superficialidade com o qual esse assunto é tratado oferece respaldo para que sejam reproduzidos clichês e informações distorcidas e até mesmo

estereotipadas. Além disso, a História ainda é vista sob o ponto de vista europeu, ou seja, possui uma visão eurocentrista. Isso faz com que as outras culturas que não sejam as europeias sejam menos trabalhadas, e quando o são, isso é feito sob o ponto de vista do europeu.

Bonfim e Felix (2019) foram além, afirmando que dificilmente será lembrado que também houve escravização na Europa: em situações de guerra, o povo perdedor era escravizado pelo vencedor, o endividado tornava-se escravo de seu credor, para citar alguns exemplos. Essas situações são ilustrações daquilo que hoje é considerado "escravidão antiga" (o termo é usado assim no livro didático). A imagem de escravização mais próxima de nós é a escravização moderna, na qual habitantes do continente africano eram trazidos para as Américas para trabalhar sem remuneração pela construção do "Novo Mundo".

O livro do 7º Ano do Ensino Fundamental II enfatizou a caça como principal atividade masculina do povo africano. No que tange às mulheres, a produção textual do livro informou que cabia às mesmas a coleta de grãos e frutos silvestres, compondo uma grande divisão sexual nas rotinas trabalhistas. Abordou-se também a questão representativa da música, ritmo e instrumentos musicais de origem africana até os dias atuais. O conteúdo exposto no 7º Ano não trouxe abordagens da Lei 10. 639/03, porém mostrou a mulher negra com aspecto fragilizado diante dos homens e também a exploração infantil no contexto do trabalho.

O que se observou na edição em estudo vem de encontro aos postulados teóricos de Nascimento (2009) o qual afirmou que mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não houve um avanço significativo no que tange aos currículos escolares que deveriam contemplar a participação da população negra e indígena na formação do povo brasileiro. No entanto, há um discurso generalizado na lei e a falta de um direcionamento da prática não movimentada no currículo. Conforme o mesmo estudioso, esse recorte de raça e gênero vai além do sexismo, na busca pela compreensão da resistência da mulher negra, esta que foi subjugada por um idealismo misógino e patriarcal, e que deste modo foi silenciada e excluída dos livros didáticos, portanto, do processo de luta e resistência da população negra escravizada (NASCIMENTO, 2009).

Ao analisar o livro História, Escola e Democracia do 7º Ano do

Ensino Fundamental II, notou-se que o conteúdo apresentado segue uma abordagem conflitante em relação ao exposto no currículo e defendido por Skliar (2007), que afirma que currículo deve possuir um caráter político e histórico bem como constituir uma relação social no sentido de que a produção de conhecimento ocorre através de uma relação entre pessoas. Neste livro da coleção não foi realizada uma abordagem sobre a Lei 10.693/03, foram expostas imagens enfatizando a arquitetura das senzalas e abordada também a escravidão nas cidades onde os negros eram conhecidos como "negros de ganho". O livro também expõe as diferenças entre a senhora branca refinada e bem-nascida e a mulher negra vista como escrava obrigada a mendigar e realizar serviços "As Senhoras de engenho" para sustento dos filhos.

O terceiro livro analisado foi o volume do 8º Ano do Ensino Fundamental II que contemplou a construção dos Estados Unidos da América e o protagonismo do povo negro neste momento marcado pela política de segregação racial e pela "falsa liberdade para os negros" no intuito dos mesmos serem soldados de guerra, sem o devido aparato guerrilheiro, deixando-os vulneráveis à morte. O livro destacou a construção dos Estados Unidos da América e o protagonismo do povo negro neste momento marcado pela política de segregação racial. Foi retratada neste livro a questão dos negros e a guerra nos EUA, ressaltando a proclamação da emancipação do povo negro elaborada por Abraham Lincoln em 1863. No entanto, os negros escravizados considerados "livres" que viviam nos estados rebelados eram autorizados a participar de tropas militares da União em luta contra os confederados. Os soldados negros eram enviados à guerra sem preparo, munidos com os piores equipamentos de guerra; se feridos em combate, eram atendidos em último lugar.

Quando capturados pelas tropas confederadas eram mortos sem piedade. Neste momento, percebe-se a desvalorização do cidadão negro" diante da sociedade e também na guerra. Quanto à "política de segregação racial" onde o racismo e a segregação sempre tiveram forte acolhida nos estados sulistas do Alabama, Georgia, Mississipi, Virgínia Tenesse e Louisiana os negros deveriam sentar-se na parte de trás dos ônibus públicos, havia assentos reservados aos negros nos cinemas, negros e brancos não poderiam dividir a mesma mesa em uma lanchonete. Um branco jamais serviria um negro, as crianças negras eram proibidas de frequentar a mesma escola que as crianças brancas. Os negros também

eram impedidos de votar, não tinham seus direitos civis políticos respeitados. Aqui se mostra a grande segregação e o racismo instaurado na sociedade junto aos negros.

Diante deste cenário vale pontuar os estudos de Silva (2005), que demonstrou haver um discurso de igualdade entre raça e gênero, porém o mesmo não é concebido pela sociedade de modo correto, ou seja, o discurso da igualdade produzido na sociedade e, por conseguinte, na escola, possui diferentes interpretações ideológicas. Parafraseando Skliar (2007), o discurso da igualdade que se perpetua no campo da educação não possibilita a aceitação do diverso, pois, na realidade, está apoiado numa visão etnocêntrica do homem e da humanidade.

O conteúdo do volume 9, da coleção "História, Escola e Democracia" do 8º Ano do Ensino Fundamental II, apontou as contribuições do povo africano na guerra, na música, no carnaval, na capoeira e em outros segmentos de ordem cultural. O autor também deu ênfase à participação das mulheres na Assembleia Constituinte, porém, vale ressaltar que as "escolhidas" eram sempre mulheres brancas e com boa formação e escolaridade. Em 3 de maio de 1933, na eleição para Assembleia Constituinte, as mulheres brasileiras, pela primeira vez em âmbito nacional, votaram e foram votadas na cidade do Rio de Janeiro, a então capital do país. Cinco mulheres se apresentaram por uma cadeira na Assembleia Constituinte: a veterana professora Leolinda Daltro, a bióloga e ativista Berta Lutz, a advogada Nataércia da Silveira, a socialista e feminista Ana César Vieira e a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz que intensificou a luta pela participação da política feminina. O livro não pontuou a Lei 10.693/03 e os apontamentos realizados sobre os negros também ficaram aquém do desejado, tendo em vista este ser um livro do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Diante do exposto no livro, vale trazer à memória os estudos de Fanon (2008), que pontua a questão do racismo como um processo sistêmico e estrutural, que se "alimenta" de práticas e ações políticas, econômicas e relações cotidianas. Esse sistema segrega pela cor, privilegia grupos e coloca outros à margem da sociedade.

Na coletânea de livros intitulada "Identidade em ação - Projetos Integradores" foram analisados os destinados ao Ensino Fundamental II (6º e 7º Anos e 8º e 9 Anos). O livro do 7º e 8º Ano demonstrou mediante

sequências didáticas envolvendo as áreas curriculares de História, Arte e Geografia a grande diversidade cultural incutida no Brasil junto ao povo africano. O livro mostrou a riqueza dos usos e costumes da raça africana, que deve ser transmitida nos conteúdos curriculares segundo a Lei 10.693/03. Diante desse cenário cultural, Skliar (2007) pontua que a luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistidas nesse início do século XXI têm nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças poderão nos levar a intensos processos de desumanização.

Analisando o livro da coleção destinado aos 8º e 9º Anos, notou-se ausência de conteúdo no que tange à Lei 10.693/03, mas pontuou o racismo e a escravidão estando estes presentes até hoje em nosso meio. O autor faz críticas ao modo que como vem sido tratado a questão da discriminação de raça, porém como no livro dos anos anteriores não expôs estudos sobre a mulher negra na sociedade. Em paralelo com estudos de Munanga (2004), o livro aponta que os educadores não podem ficar à parte no movimento contra a desigualdade de raça. Para o mesmo estudioso entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da construção da ética e da cidadania.

Considerações finais

Não nos surpreende, portanto, diante do exposto neste estudo, a permanência dos estereótipos citados em nossos dias, pois a literatura encarregou-se de agregá-los à figura do negro. Talvez, por isso, são consideradas naturais algumas atitudes, piadas e ditos populares de cunho preconceituoso. Derivam dessas ideias cristalizadas, no âmbito da nossa sociedade, os pretos de alma branca e muitos outros que se perpetuaram e criaram raízes em nossa sociedade historicamente racista.

Sendo assim, um dos papéis da escola e do currículo com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/03 é romper com esses paradigmas e trazer a esfera educativa o reconhecimento da cultura negra, o respeito a esta raça/etnia que tanto contribuiu com as origens brasileiras, agregando o real valor da contribuição dos mesmos em todos os segmentos da sociedade. É preciso que revisitemos nossa conduta cotidiana, incluindo todas as instâncias e perspectivas, em razão de desnaturalizar o preconceito. Reconhecer que vivemos um racismo estrutural não basta! É preciso ser antirracista cotidianamente! Em nossa falas, em nossa postura ética e moral, em nosso fazer educativo: revendo escolhas de materiais didáticos, organização dos espaços, o que inclui pensar num estudante negro que muitas vezes não consegue realizar um trabalho em grupo, porque ele não é escolhido para nenhum grupo, pensar na arte disposta no espaço educativo, esta é elitista? Ela trata da realidade na qual aquele estudante negro e aquela estudante negra estão inseridos? Ou seja, pensar na execução da Lei 10.639/03 é também executá-la, não aguardar que o poder público crie mecanismos de execução da mesma, mas propor dentro do nosso campo de atuação ações afirmativas e decoloniais.

A escola é espaço para a humanização, e é preciso ter compromisso transgeracional. Para que a Lei 10.639/03 seja de fato vivenciada, é necessário redimensionar o currículo, para que haja promoção de formação continuada a todos que fazem parte do "educar" dos estudantes, sendo incorporada ao sistema educacional (repensar livros didáticos e espaços, por exemplo), e responsabilizar todos que fazem parte do espaço educativo, para que vivenciemos uma educação antirracista.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Feminismos Plurais-Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BONFIM, M. A. L. do; DE JESUS, F. S.; FÉLIX, C. de O. A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, v. 13, n. 3, p. 54–71, 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. ***Tear africano* - contos afrodescendentes**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MOREIRA, Adilson**. Feminismos Plurais-Racismo Recreativo.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin(Org). **Afrocentricidade – Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir – A Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia da. **Teorias sobre Currículo:** uma análise para a compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. V.3 n.10. p.61-66, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do livro didático do Brasil. **Educ. Real**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

O negro na escola e as práticas pedagógicas antirracistas

Aline Velasco de Souza Nascimento
Rafael Correia Lima

Resumo

Este artigo buscou compreender como a Lei 11.645/08 está sendo abordada e os impactos sobre as práticas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista, tendo como ponto de partida uma análise documental das mudanças ocorridas através da referida lei e os possíveis efeitos dessas novas exigências sobre o currículo escolar e as práticas docentes. Tomando por base autores que já discorreram sobre o tema, foi possível compreender que a discriminação e o preconceito racial estão presentes não só em sala de aula como em todo o espaço escolar, permeando discursos, práticas de alunos e professores, assim como nos materiais didáticos e no próprio currículo, o qual, na maioria das vezes, reforça falácias e traz uma visão eurocêntrica. O presente estudo apontou para a necessidade de se pensar sobre os caminhos das formações profissionais percorridos pelos docentes, dando ênfase à falta de preparo para se trabalhar com o tema do racismo. Também se fez necessária uma análise crítica dos materiais didáticos utilizados e dos discursos exercidos em sala de aula que, por vezes, acabam naturalizando as injustiças sociais.

Consideramos que, apesar dos problemas, desafios e limites, a citada lei configura-se como um instrumento importante na busca por uma educação que valorize a História e cultura da África e afro-brasileira, pautada no fortalecimento e incentivo ao respeito pela diversidade étnica, resgatando a contribuição do povo negro para a formação da nossa sociedade. Assim, acreditamos que este trabalho contribuirá para despertar o interesse por práticas educacionais voltadas para o combate ao preconceito e à discriminação racial, bem como para mudar mentalidades, desenvolver práticas pedagógicas para se combater o racismo com mais efetividade e produzir uma educação antirracista. Concluímos este trabalho na perspectiva de que há a necessidade, hodierna, de se focar na formação de um professor crítico em suas ações e que tenha como foco uma educação reflexiva, autônoma e transformadora.

Introdução

A escola deve ser um espaço que explore práticas democráticas por meio de problemas concretos, em que os alunos compreendam seus direitos e deveres, construindo um aprendizado significativo e autônomo. Nesse contexto, ela pode e deve ter práticas educacionais para mudar hábitos e costumes relacionados ao racismo. Educar com foco na diversidade étnico-racial é um desafio que exige a combinação de muita sensibilidade, conhecimento e disposição para se consolidarem práticas antirracistas.

Proporcionar uma educação antirracista se coloca como uma ação que não pode ser desconsiderada, principalmente se pretendemos evoluir como sociedade e desnaturalizar as injustiças sociais. Dessa forma, somos instigados a discutir, refletir, compreender e pesquisar que tipo de práticas pedagógicas vêm sendo utilizadas no ambiente escolar para desconstruir o racismo, depois da promulgação da Lei 11.645/08.

A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que altera a LDBE 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece a obrigatoriedade da inclusão nos currículos oficiais das redes de ensino a temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", que, sem dúvida, é um avanço na luta pela superação das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro

e constitui uma importante medida de ação afirmativa. A lei, no entanto, não é garantia de que esse ensino realmente ocorrerá e que o professor terá meios necessários para trabalhar com seus alunos os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho consiste em analisar os impactos da citada lei acerca das práticas pedagógicas voltadas para a educação básica (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano), que podem ajudar na desconstrução do racismo. Assim, focaremos nas práticas docentes sem, contudo, deixar de levar em consideração que, na escola, não é só o professor que reproduz e vive o racismo, ele faz parte de toda a comunidade escolar (pais, alunos, equipe pedagógica e todos os profissionais que nela atuam). A luta antirracista "ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as" (GOMES; SILVA, 2006, p. 24).

O foco nas práticas pedagógicas se dará por acreditar que a atuação desses profissionais é fundamental para desconstruir atitudes racistas no espaço escolar. É preciso que a atuação docente não seja restrita somente a datas comemorativas, ou seja, que ela deixe de ser mera formalidade e passe a ser uma prática frequente na escola.

A finalidade deste artigo, quando se fala de práticas pedagógicas, é a de desconstruir um círculo de marginalização que a escola produz em suas ações, sem pensar que está contribuindo para a estigmatização de crianças negras. Ao se tratar de racismo no cotidiano escolar, temos a educação como uma ferramenta possível para driblar esse cenário. A problematização dessa temática de inquestionável importância é fundamental para as relações dentro do espaço escolar, principalmente para que se possa entender até que ponto a escola está sendo coerente com sua função social quando se dispõe a ser um espaço que deve resguardar a diversidade. Precisamos entender que a escola não é um lugar existente à parte da sociedade, embora ambos sejam distintos, de alguma maneira, o que acontece com o primeiro reflete no segundo, e vice-versa.

O estudo se justifica pela vivência e observação em escolas da rede pública, onde se nota que, no fazer cotidiano, muitos são os fatores que dificultam a realização de práticas pedagógicas verdadeiramente voltadas

para o combate ao racismo. Isso se ressaltou durante a participação em uma aula para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, onde ocorreu uma situação inusitada de reprodução do racismo entre dois alunos negros. Ali foi possível perceber como os educadores estão falhando na missão de debater e refletir com seus alunos a questão do racismo, preconceito, discriminação, desigualdades, entre outros. Foi observado como as práticas pedagógicas reproduzem valores eurocêntricos e que não estamos preparados para abordar tal temática.

Embora a questão racial não seja um tema novo, como a escola e os professores lidam com o racismo em sala de aula? Para responder tal questão, precisamos analisar a Lei 11.645/2008, como ela vem sendo abordada e suas implicações no cotidiano escolar. Também devemos refletir e discutir o que se entende sobre racismo. Desta maneira, o objetivo geral deste artigo é compreender como essa lei está sendo abordada e os impactos sobre as práticas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista. Como objetivos específicos temos:

- Dialogar com a lei sobre os desafios da educação antirracista;
- Demonstrar a importância da formação docente para uma educação antirracista;
- Defender a importância de uma educação antirracista nos currículos escolares do Ensino Fundamental e nas práticas pedagógicas.

A hipótese levantada em relação à temática é que os professores apresentam dificuldades em trabalhar a proposta da Lei 11.645/08, pois não possuem formação adequada para trabalhar com uma educação antirracista. Desta forma, no presente estudo, destacaram-se no primeiro capítulo os precedentes da lei, suas implicações e o que se entende como racismo. Já no segundo capítulo foram abordados a formação dos professores e os materiais didáticos utilizados em sala de aula, para poder entender se eles estão sendo preparados para lidar com essa temática. No terceiro e último capítulo, direcionou-se para o currículo e as práticas pedagógicas e como elas são ferramentas importantes para revertermos esta situação que se apresenta no espaço escolar, que, assim como outros espaços sociais, não está isento da visão discriminatória.

Este trabalho se delimita em eixos temáticos que o norteiam, sendo os aspectos relevantes às práticas pedagógicas preconizadas na Lei 11.645/2008: as questões que implicam diretamente o racismo velado, com visões estereotipadas, que podem ser exemplificados nas falas e no silêncio dos professores em relação ao tema e muitas vezes nas tentativas de minimizar a ação das crianças brancas sobre as crianças negras; o racismo estrutural presente nos livros didáticos e paradidáticos; e, por fim, as práticas pedagógicas, que, na maioria das vezes, não se comprometem com a temática, em que a mesma só é trabalhada em datas específicas; outro problema é que tipos de material didático vem sendo utilizados, haja vista que os mesmos são tão essenciais à realidade escolar.

É possível, a partir deste trabalho, sugerir algumas práticas para enfrentar o problema. Um dos caminhos possíveis para cumprirmos com o combate ao racismo deve ser reconhecer a existência do mesmo e, a partir daí, refletir e pensar em soluções para se trabalhar no ambiente escolar. É preciso não minimizar os fatos quando ocorrem, mas dialogar com as crianças sobre o tema e buscar materiais que possam contribuir para a conscientização e, principalmente, promover a igualdade de oportunidades e tratamento.

A Lei 11.645/08 - avanços e desafios

Para a realização do presente estudo fundamentamos nossa abordagem de pesquisa em alguns aportes teóricos que julgamos pertinentes ao contexto investigativo a que nos propomos. Neste sentido, utilizamos a Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". A lei foi criada com o intuito de promover a valorização da cultura e história dos negros, demonstrando assim a busca pela melhoria dos direitos sociais e a necessidade da realização de ações efetivas que atenda às demandas da diversidade.

Ainda no campo da legislação, foi necessário analisar as Diretrizes Curriculares e os Estatutos referentes à temática, dando assim

uma estrutura consistente ao trabalho realizado. A concepção de racismo partiu dos apontamentos de Kabengele Munanga (2000), que possui uma vasta bibliografia sobre a temática e nos leva a refletir sobre os processos que levam ao surgimento de racistas e ao despreparo da escola e dos educadores para dar conta e enfrentar o problema: "Um sistema social caracterizado pelo racismo precisa sempre criar racistas para se manter. Assim a sociedade produz carrascos com pouca chance de escolha" (MUNANGA, 2000, p. 15).

Nesta abordagem, partiremos também da visão de Darcy Ribeiro (2002), para tentar entender quem somos e o que somos:

> O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como consulado, em que o povo sublusitanos, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. O que se estimulava era o aliciamento de mais índios trazidos dos matos ou a importação de mais negros trazidos da África, para aumentar a força de trabalho, que era a fonte de produção dos lucros da metrópole. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar (RIBEIRO, 2002, p. 447).

Ainda sobre o racismo, e no que ele se fundamenta, alinhamo-nos à concepção de Jessé Souza (2021), que nos faz refletir como a discussão sobre o racismo no Brasil é superficial, frágil e envenenada. É preciso outro olhar sobre o racismo e sobre suas muitas máscaras, sob as quais o preconceito se esconde. Também dialogamos com Eliane Cavalleiro (2001), que analisa a escola como um espaço para se trabalhar uma educação antirracista e a diversidade; Silva Jr. (2002), com a compilação dos principais estudos quantitativos e qualitativos sobre discriminação racial, a escola e suas análises sobre materiais didáticos; assim como Silva (2001), que nos ajuda a entender como o discurso e prática docente podem estar vinculados aos materiais didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula.

Para nos ajudar a refletir sobre a prática docente e como ela é carregada de desafios a serem vencidos a cada instante, partimos dos apontamentos de Veiga (2008), que acredita que a melhora da prática docente só ocorrerá se o professor assumir a responsabilidade de aprender a aprender, isto é, assumir o compromisso de torna-se um eterno aprendiz. Sendo assim, o processo formativo "[...] assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim" (VEIGA, 2008, p.15).

Paulo Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Ele acreditava que ninguém forma ninguém, cada uma forma a si mesmo, sendo assim, é possível compreender que o conceito de formação está suscetível de inúmeras perspectivas. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1996) nos traz o contexto de opressão e a figura do oprimido e do opressor. Por último, porém não menos importantes, Libâneo (2004) nos ajuda a pensar a atividade profissional dos professores e seu desenvolvimento. O autor ressalta o papel do professor como mediador, que deve saber direcionar seus alunos à apropriação do conhecimento. Entre estes, foi feito um diálogo com outros autores que nos ajudam a pensar a identidade profissional docente, contribuindo para o direcionamento do conhecimento formado e a partir qual se espera levar os leitores a uma reflexão sobre sua própria práxis em relação às ações educativas em prol de uma educação antirracista.

Diante disso, esta primeira seção discorre sobre a criação da Lei 11.645/08, que veio a complementar a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para adotar no currículo oficial da rede de ensino fundamental e de ensino médio público e privado a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- brasileira e Indígena". A Lei 11.645/08 demonstra a busca pela melhoria dos direitos sociais e a real necessidade da realização de ações efetivas e estratégicas para a implementação de políticas públicas que tenham como objetivo atender a todos e especialmente o reconhecimento da sociodiversidade existente no Brasil.

Um modo cabal de referencializar e refletir valores e conteúdo, esta lei representa a valorização da cultura e história dos negros. Embora a inclusão desta temática nos conteúdos programáticos das escolas tenha mais de uma década, o que trouxe um avanço institucional fundamental, ainda existem desafios e dificuldades. Por tanto, devemos analisar as formas mais corriqueiras de racismo e preconceito racial que afetam o espaço escolar. Por fim, algumas considerações sobre como as relações étnicas e culturais vêm sendo trabalhadas na escola, quais as dificuldades e limitações de uma efetiva aplicação deste currículo.

A importância da criação da Lei 11.645/08

A formação étnica do Brasil, de acordo com Ribeiro (2002), veio de uma fusão das matrizes originais indígenas, negra e europeia, tornando o país um espaço recheado de culturas, crenças e costumes, entretanto, este fato não é suficiente para prevalecer a igualdade racial. De forma contraditória, nosso país é multicultural, mas principalmente os negros são atingidos pela discriminação e se veem impedidos de cultivar e praticar suas crenças e costumes perante a sociedade. A formação do povo brasileiro foi fruto de um processo violento. Os africanos que chegaram ao Brasil foram arrancados de sua terra e forçados a trabalhar como escravos e tiveram sua identidade negada e marginalizada. Segundo Ribeiro (2002), a contribuição da cultura negra para a identidade brasileira foi pautada principalmente no plano ideológico, por meio da força física, das crenças religiosas e da gastronomia.

Darcy Ribeiro (2002) diz que os africanos foram desapropriados de si mesmo, deixando de ser eles próprios para se transformarem em ninguém. O que levava muitos africanos e indígenas a optarem pelo suicídio ou pelas fugas, das quais muitas se transformavam em morte. Os castigos, os corpos marcados em brasa e as mutilações marcaram a gênese do povo brasileiro:

> Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através dos séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros

> somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria (RIBEIRO, 2002, p. 95).

O negro no Brasil sempre foi marginalizado, silenciado, submetido a diversos tipos de humilhações, mesmo assim o racismo é insistentemente negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. O mito da democracia racial brasileira é usado como disfarce para alienar os sujeitos de modo a garantir a manutenção do status quo, pois não tem como se lutar contra algo inexistente. Haja vista que, se não há desigualdade racial, não há por que lutar (MUNANGA, 2005).

Para Ribeiro (2002), a realidade do povo brasileiro é um legado do extenso período de colonização dos europeus, somado ainda ao caso de ser um dos últimos países a abolir a escravidão. Foram cinco séculos de silêncio, repletos de preconceito e discriminação racial. De modo que, para tentar mudar essa situação, foi aprovada a Lei 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e, posteriormente, a Lei 11.645/08, que complementa a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Essas leis foram criadas com o objetivo de diminuir a desigualdade social, além de minimizar a desigualdade racial nas instituições de ensino, considerando que essas instituições são recintos privilegiados, onde se objetiva a busca pelo conhecimento e pela evolução comportamental e intelectual.

Ainda estamos engatinhando em relação às políticas públicas de promoção pela igualdade étnico-racial, no entanto, a Lei 11.645/08 demonstra a busca pela melhoria dos direitos sociais, porém, ela não é garantia de que esse ensino realmente irá acontecer e que o professor terá meios para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, seja pela falta de materiais didáticos de apoio, ou até mesmo por falta de qualificação inicial

e continuada. Desse modo, Munanga (2010) considera a relevância de uma educação pautada na diversidade, que venha a desenvolver aspectos positivos de pertencimento.

Para que de fato haja um reconhecimento social do negro, isso implicaria justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isso requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, posturas, gestos e modo de tratar os cidadãos negros. Pois, de acordo com Souza (2021, p. 47), "[...] o racismo também não é um assunto individual ou mesmo institucional, mas algo que está no âmago do processo de dominação social como um todo".

Deveria ser consenso ter uma educação inteiramente antirracista, sem se limitar ao conteúdo das aulas de História ou ao que determina um texto legal. Ainda assim, o próprio cumprimento do que versa a lei pode ser um desafio. A lei alterou o artigo 26-A da LDBE e, por esta razão, tem o mesmo peso que o cumprimento dos dias letivos. Todo docente precisa cumprir, buscar qualificação e fazer as alterações necessárias nas suas estratégias pedagógicas. No entanto, muitos professores desconhecem ou insistem em ignorar a lei.

É preciso desmistificar a ideia de que essas tradições sejam vistas como folclore, trabalhadas somente em datas específicas, é preciso retratar a importância do negro e do indígena como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais (RIBEIRO, 2002). É importante ter a compreensão que o Art. 26ª, acrescido à Lei 9394/96, provoca bem mais do que a inclusão desses novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos táticos da educação oferecida pelas escolas.

As ações previstas na Lei 11.645/08 não garantem o real direito de as populações negras e indígenas terem reconhecidas as suas contribuições para a história e a cultura nacionais. De acordo com Munanga (1986, p. 9), "[...] a ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, [...] mais as necessidades econômicas de exploração" serviram para inferiorizar o negro. A implementação destas normas exige formação adequada de professores, elaboração de material didático

pertinente, uma gestão escolar condizente com os temas transversais e um espaço para expressão da visão de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais. Além de pensar, junto, sobre ações educativas e pedagogias de combate ao racismo.

A lei trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, é preciso reconhecer que, mais do que garantir vagas para negros nos bancos escolares, faz-se necessário valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há séculos e negam sua identidade e seus direitos. Para Gomes (2007, p. 22), "[...] o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes".

O preconceito da cor: as cores dos preconceitos

O racismo, ainda que inconscientemente, permeia as ações e estruturas de diferentes instituições da sociedade, bem como o próprio ambiente escolar. Porém, antes de tratarmos da importância da escola no combate ao racismo, devemos dialogar sobre dois termos muito utilizados na sociedade atual: o preconceito e a discriminação racial.

Entende-se por preconceito o julgamento premeditado a respeito de uma pessoa em determinada situação, o que gera concepções que podem sustentar estereótipos. Assim,

> O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, e uma religião ou mesmo indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como características principais a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os que os contestam [...] inclui a relação entre pessoa e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181-182).

Quando se fala de discriminação racial, há uma ruptura do princípio de igualdade. O racismo nasceu e se consolidou como um

instrumento de regulamentação e controle das formas de convivência e das inúmeras relações humanas. A Lei 12.288/2010, em seu parágrafo único, institui que:

> I-discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringe o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010, p.5).

Geralmente, as manifestações do racismo e do preconceito ocorrem de maneira implícita, raramente aparecem de formas diretas, através de hostilidades ou defesas radicais da ideia de inferioridade do negro. Esse é um comportamento que é fruto de um processo de construção ideológica camuflada pelo mito da democracia racial que nega a existência das desigualdades raciais no Brasil (MUNANGA, 2005).

O racismo é uma forma de preconceito, pois é feito um pré-julgamento sobre o outro por conta de suas características físicas ou étnicas. A cor da pele é um marcador essencial na nossa sociedade desigual e discriminatória, ela marginaliza, classifica e hierarquiza. Souza (2021) afirma que a discussão sobre racismo no Brasil é superficial, frágil e envenenada. O sociólogo acredita que ainda há uma dificuldade em compreender de fato o que seja realmente o racismo, de onde ele vem e o que é destruído por ele: "Saber que o racismo existe não significa compreendê-lo, do mesmo modo que nomear um fenômeno não significa saber o que ele é, como funciona ou como afeta suas vítimas" (SOUZA, 2021, p. 15).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), seu artigo 5.º diz: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)". Porém, esse parágrafo da Constituição não atinge boa parte da população brasileira, e nada mais é do que uma igualdade formal, que não sai do papel, porque os negros continuam às margens da sociedade, sendo tratados como seres inferiores, tendo sua história e cultura desvalorizada, estereotipada de forma negativa. De acordo com Souza,

> Para se falar de racismo no Brasil e em qualquer lugar deste mundo, é necessário perceber, antes de tudo, o amálgama

> inextricável entre classe social e raça, senão não poderemos compreender como o sucesso e o fracasso social já estão embutidos na socialização familiar e escolar primária da classe/raça negra e pobre. No Brasil esse amálgama constrói uma classe/raça de condenados à barbárie eterna. Uma classe/raça de "novos escravos". E qualquer tentativa de possibilitar sua inclusão social ou resgatá-la, como fizeram Vargas e Lula, irá produzir golpes de Estado que buscam mantê-la eternamente explorada, oprimida e humilhada (SOUZA, 2021, p. 20).

Aceitar que o preconceito e a discriminação existem é reconhecer que algumas pessoas possuem privilégios baseados na cor na pele. Para Munanga (2005), a discriminação e o preconceito racial operam na nossa sociedade como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Desta forma, podemos observar que uma cultura hegemônica branca foi sendo imposta e foi colocada a cultura como forma de dominação.

Cavalleiro (2001) compreende que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Este tema foi por muito tempo naturalizado na sociedade e, muitas vezes, o debate sobre ele causa constrangimento ou irritação, porque induz nas pessoas a necessidade de refletir sobre suas ações. Atualmente, é perceptível a necessidade de enfrentar o racismo, e diversos setores da sociedade brasileira já adquiriram práticas que vão contra essa ideologia e o ambiente escolar tem papel fundamental neste processo de luta.

A formação da identidade negra no espaço escolar

A escola sempre foi vista como um espaço de complementação da educação dos sujeitos que exerce influência na construção de sua identidade. Cabe à escola dar continuidade à formação cognitiva, moral e social. É uma instituição que representa a sociedade e suas ideologias, portanto, esta é muito importante para formação das mentes e para a reprodução ou alteração das ideologias. Cavalleiro (2005) ressalta que, como espaço de socialização, a escola reforça valores. Embora a primeira interação de socialização da criança ocorra no seio familiar, é durante

sua inserção na escola que ela passa a ter contato com uma enorme diversidade.

Sendo assim, vislumbra-se que, em todo o decorrer dos anos na educação básica, este ambiente deve ser gerador de equidade, igualdade, compreensão e tolerância às diferenças de cunho socioeconômico, racial, étnico, cultural, entre outras tantas diversidades existentes na sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) (BRASIL, 1996), no artigo 1°, traz a educação como processos formativos que se desenvolvem pela convivência humana em diferentes espaços: o familiar, o institucional, do trabalho, da cultura, entre outros. Daí a importância que as práticas educativas sejam livres de qualquer preconceito racial e seu combate esteja intrínseco ao currículo escolar.

No artigo 2.º da LDBE, que trata "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", novamente fica evidente a intenção de preparo para o exercício da cidadania do educando, atendendo aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana. A escola é uma das principais instituições que colaboram para a formação intelectual e cidadã sobre os sujeitos, vindo a afetar a formação de sua identidade. Nessa perspectiva,

> [...] a identidade é construída na concretização dos significados e experiências de um grupo com base em atributos culturais inter- relacionados que prevalecem sobre outras fontes significativas, no entanto, sem exclusão destas últimas. O tensionamento das relações estabelecidas do eu com os outros é que vai nortear o autoconhecimento, enquanto elemento primordial para formação da própria identidade (SANTOS, 2009, p. 11).

A escola como espaço privilegiado de análise e produção de conhecimento deve ajudar os alunos no enriquecimento e na sistematização dos saberes para que se tornem cidadãos críticos, conscientes, capazes de interpretar o mundo que os cerca com propostas pedagógicas intencionais, que verdadeiramente tratem das relações raciais no sentido de favorecer a construção da identidade étnico-racial de seus educandos. Cavalleiro (2001) analisa a escola como um espaço privilegiado para trabalhar uma educação antirracista e a diversidade.

Infelizmente o preconceito racial está presente nos espaços escolares, permeando discursos e práticas de discentes e docentes, no sentido de naturalização e regularização das injustiças sociais. Entende-se que, apesar das dificuldades e limites, os docentes podem lançar mão de práticas pedagógicas voltadas para a superação do racismo, já que as relações entre os sujeitos professor e aluno constituem o processo de ensino aprendizagem, tanto de conteúdos escolares quanto de questões morais, éticas e sociais.

Ainda não se percebe uma educação antirracista no espaço escolar, pelo contrário, percebe-se um silenciamento da escola para essas questões. Quebrar esse longo silêncio e expor as situações cotidianas que estão presentes nesse ambiente em suas mais diferentes formas, é extremamente necessário para uma educação antirracista que valorize a história, cultura e as identidades de seus sujeitos. De acordo com Cavalleiro (2005, p. 11): "[...] O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdade naturais [...]".

Ainda segundo Cavalleiro (2001, p. 151), a escola é um espaço que possibilita o trabalho de convivência e aceitação das diferenças: "[...] a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o reconhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados". É preciso compreender que o preconceito racial, muitas vezes refletido na escola entre os educandos, é fruto da falta de conhecimento. Assim sendo, é primordial que o professor atue de forma a possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de estabelecer valores e saberes para agir de forma coerente a eles.

> A escola, a cultura escolar com o passar dos tempos ficou cada vez mais reconhecida não apenas como um local de transmissão de saberes, mas também como um local importante no processo de construção de identidades sociais e no processo de humanização, pois aprende-se e compartilha-se valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Sendo assim é possível articular em diversos estudos as temáticas educação, cultura e relações sociais (GOMES; SILVA, 2002, p. 40).

Daí a necessidade de se romper com velhos paradigmas de uma educação tradicionalista, presa a padrões e modelos obsoletos baseados na visão homogênea que reconstrói um modelo de educação excludente e que marginaliza e segrega aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos pela sociedade. É preciso ter uma proposta educacional que objetiva a eliminação de práticas racistas que acontecem na escola.

Muitos argumentos são utilizados para justificar a discriminação da criança negra no espaço escolar. No entanto, qualquer versão que se escolha tem em sua base um longo processo de formação de identidades sociais formadas sob a égide do preconceito e discriminação. O silêncio da escola sobre discriminação e preconceito provoca nas crianças negras frustrações e sofrimentos, e, por vezes, este silêncio é relativizado por um discurso de que a família negra seria a única responsável por preparar a criança para vivência da discriminação. Cavalleiro (2001) pondera a este respeito citando que, como espaço de socialização, a escola pode ser um local de reforço dos valores familiares ou de conflito entre estes e os que a escola desenvolve, contribuindo para a formação de uma identidade dividida, entre os "sins" e os "nãos" das experiências familiares e escolares.

O papel da escola é fundamental na desconstrução e no enfrentamento de pensamentos/atitudes racistas, porém nem sempre esse papel é exercido. Sabemos que

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivamente da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p. 14).

Com a promulgação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, foi promovido um passo importante no que tange ao contexto educacional, todavia, as ações previstas nesses documentos não garantem o reconhecimento da população negra e indígena sobre suas contribuições para a história e cultura nacional. O sucesso das medidas de educação para as relações étnico-raciais depende da ação articulada de diferentes formas de combate às desigualdades.

A importância da formação docente

Trabalhar com a questão do racismo em sala de aula nos remete a uma série de questões que vão além do currículo ou da lei em si, especialmente em relação aos docentes e às suas concepções de ensino, suas reações com a temática e até mesmo à formação inicial e continuada desses profissionais. Daí surgem alguns questionamentos: será que os professores estão preparados para lidar com racismo em sala de aula? Será que os temas trabalhados e os materiais didáticos utilizados possibilitam a democratização racial no espaço escolar?

É nessa perspectiva que esta seção discorre acerca da formação docente, tentando compreender a forma pela qual os professores têm enfrentado e trabalhado o racismo de maneira educativa no ambiente escolar. Também discorreremos sobre os materiais didáticos utilizados e como os mesmos continuam reproduzindo práticas racistas e estereotipando a população negra.

Os desafios da formação docente para uma educação antirracista

A prática docente é cheia de desafios a serem ultrapassados a todo tempo. Daí a importância de o professor assumir a responsabilidade de estar em constante aprendizado, tendo o compromisso de ser um eterno aprendiz. Assim, como nos afirma Veiga (2008), a docência é uma atividade profissional de característica complexa, requerendo saberes diversificados, de modo que o professor deve estar sempre em busca de enriquecimento intelectual.

O despreparo e a falta de formação adequada dos docentes para efetivar as propostas da Lei 11.645/08 fazem com que a questão racial e a diversidade humana continuem sendo tratadas como um conteúdo de história e de arte, ou somente trabalhadas em datas específicas, de caráter efêmero, o que não assegura uma abordagem contínua e transversal. Para Saviani (1991), a função do professor é de extrema importância:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

> que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

O desafio reside em como o professor que não está preparado vai atuar frente às necessidades de seus alunos, que possuem etnias, identidades e culturas diversas, que necessitam ser acolhidas e valorizadas. O profissional docente se encontra fragilizado diante de sua própria identidade e formação, assim, reproduz, minimiza ou simplesmente se cala diante de conflitos ou questões que envolvam o racismo e o preconceito. Para Munanga, os professores devem assumir uma postura pela qual sejam capazes de "[...] mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral [...]" (MUNANGA, 2005, p. 15). Existe uma deficiência no processo formativo, tanto no inicial como no continuado, sendo preciso "[...] reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática" (VEIGA, 2008, p. 20). Ter a temática étnico-racial nos cursos de formação de professores é de extrema importância na construção de um educador reflexivo.

Para Freire (1996), o profissional da educação deve permanecer no exercício contínuo de formação permanente, lembrando que a educação não é um ciclo e não tem um fim, é um processo contínuo que exige comprometimento, dedicação e aprimoramento. O pensar e o agir do docente devem ter clareza para ajudar aos seus alunos na construção de conhecimentos de forma crítica e ética. O docente deve estar voltado para o aumento e a diversificação do conhecimento, sabendo ser e sabendo fazer. A aquisição desses elementos confere um exercício contínuo de reflexão crítica diante dos fatos.

Os professores são peças centrais na construção da mudança, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores. A prática docente pode ajudar na superação de discursos e ideologias racistas, trazendo novos saberes sobre o tema, abrindo as mentes e desmistificando aquilo que era posto como normal pela

sociedade. Sendo assim, a formação docente deve abordar as contribuições dos negros e seus descendentes de forma a valorizar a sua população, e não somente do ângulo eurocêntrico. De acordo com Munanga,

> [...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e da inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvida que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2008, p. 17).

No entanto, estes profissionais necessitam ser preparados para o trato das questões étnico-raciais, com formação que os atualize sobre a própria lei e os desdobramentos surgidos a partir de sua criação. Daí a importância da formação inicial e continuada para professores merecerem mais atenção, pois essa deve zelar pela busca da equidade e da qualidade do ensino. "Essa falta de preparo que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã" (MUNANGA, 2008, p. 11).

A falta de formação adequada faz com que os professores atuem de forma equivocada em sala de aula, pois não conseguem interferir quando se deparam com casos de racismo e preconceito, e apresentem dificuldades em lidar com as diversidades de trabalhar as demandas da lei, de forma a transformar pensamentos. Freire (1996) aponta, como um dos saberes necessários à prática docente, a consciência do inacabamento, o que, na nossa concepção, configura como formação continuada e reflexiva.

Para que o docente esteja apto a praticar a reflexão no seu cotidiano, o mesmo deve estar aberto às novas maneiras de exercer a profissão, transformando o modo de trabalhar os conhecimentos, assim, a prática de refletir deve ser constante em sua formação, gerando uma visão mais crítica sobre sua atuação. Para além da formação inicial, o professor deve estar disposto a inovar, buscando um diferencial para suas aulas, e para isso a formação continuada é extremamente importante. Segundo Libâneo (2004),

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

É fato que a formação de professores se torna uma importante arma no combate às mais diversas opressões sociais, seja o preconceito racial ou cultural. O conhecimento que se adquire na universidade e nos diversos cursos de formação continuada, em que o professor pode explorar variados temas e aprofundar seu intelecto, pode assegurar ações docentes capazes de implantar novas gerações com pensamentos mais amplos, críticos, reflexivos, que respeitam a si mesmos e aos outros. Libâneo (2015) acredita que a construção e o desenvolvimento da identidade do professor necessitam fazer parte das práticas e currículo da formação inicial e continuada.

A igualdade racial e o respeito às diferenças, tão ansiados, perpassam pela excelência na formação de profissionais e pela aquisição de práticas educacionais que possibilitem um conhecimento com fundamentações teóricas capazes de proporcionar ao educador uma visão mais abrangente do meio e dos sistemas sociais, políticos e econômicos. Para Freire (1996), os aspectos técnicos e políticos do ato de educar não se separam, pois a ação de educar não é neutra; educar é uma ação dialética que envolve ensinar e aprender, de maneira reflexiva e rigorosa. Somente com formação e preparo haverá uma melhor compreensão e aplicação da Lei 11.645/08.

A importância dos materiais didáticos na educação antirracista

É frequente a invisibilidade e a omissão do negro nos materiais didáticos utilizados pela escola. Existe pouca referência, bem como não há representatividade nas imagens apresentadas. "No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo

homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência" (SILVA, 2005, p. 21).

A utilização destes materiais pela escola, em que se excluem os saberes de outras culturas, só reforça o preconceito em torno da história e cultura da população negra, e, como exemplo, citamos a crença de algumas pessoas de que o povo africano já nascia escravo. Precisamos entender que a história dos africanos, trazidos na condição de escravos, vai muito além. Silva (2001) fala da urgência em promover uma educação antirracista que retrate a história e a cultura afro-brasileira em igualdade com qualquer outra história e cultura dos povos existentes. Daí a necessidade de trabalhar a história da escravidão de maneira reflexiva, despertando nos alunos a consciência do papel do negro na construção da nossa sociedade e da dívida irreparável que temos em relação a este povo.

Para Silva (2001), a ausência sobre questões raciais nos livros didáticos corrobora para o preconceito em sala de aula, e precisamos desmitificar a imagem do homem branco e sua cultura como sendo a superior, a única a ser seguida, admirada e valorizada em detrimentos das outras, dessa forma, reproduzindo ideologias e expandindo visões estereotipadas de uma população já marginalizada pela sociedade.

A falta de representatividade, ou quando há a representação do negro somente de maneira estereotipada nos materiais didáticos, faz com que a criança negra considere sua cor de forma negativa (SILVA, 2001). A identidade da criança está continuamente em construção, as diferenças na cor, no formato do cabelo, nas características físicas, se não forem muito bem trabalhadas, contribuem diretamente para um sentimento de inferioridade, levando a criança a negar sua identidade.

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e preferenciais pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2001, p. 14).

Precisamos apresentar aos nossos alunos livros que tenham o negro como protagonista, ou, quando não, discutir a história por outro ângulo. Isso pode fortalecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o respeito à diversidade étnico-racial, promovendo uma educação igualitária. Quando trazemos para o cotidiano de sala aula materiais que contemplam questões raciais no seu enredo, estaremos contribuindo para uma prática pedagógica emancipadora. Segundo Munanga,

> Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, elas não modificam por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2004, p. 14-15).

Embora a temática racial nos livros didáticos esteja sofrendo alterações, ainda é um processo lento e muitos professores continuam reproduzindo o modelo eurocêntrico dos livros didáticos, sem nenhuma criticidade, levando ao educando a imagem estereotipada no negro como escravo, seres subalternos e inferiores. Infelizmente, muitas escolas ainda não podem contar com um acervo étnico-racial eficiente para combater o racismo.

Também devemos nos questionar sobre cartazes e fotos espalhados pelo espaço escolar, que na maioria das vezes apresentam míseras figuras de indivíduos não brancos. Segundo Silva (2001), a visão do negro nos imaginários dos indivíduos é munida de preconceito, são estigmatizados em papéis e funções negativas. É lamentável que ainda hoje se tenha dificuldade em encontrar materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial nos acervos escolares e que alguns professores não se deem conta da extensão do problema ou simplesmente preferem ignorar a temática. Porém, este silêncio ganha significados ambíguos e costuma se estabelecer em relação apenas a uma das partes da relação racial. Cavalleiro (2001) reflete que este silêncio só reforça o preconceito e a discriminação, fazendo com que estes sejam entendidos como naturais.

O que Munanga (2005) enfatiza é o racismo que permeia nossa sociedade e também chega ao ambiente escolar. No intuito de combater discriminações, violências e para compreender as diferenças presentes em sala de aula, a educação precisa assumir que ela promove, ainda hoje, separações e hierarquizações de grupos. A invisibilidade do sujeito negro reverbera a discriminação racial na forma de racismo em diversos setores da nossa sociedade, e infelizmente, a sala de aula não está isenta desse discurso e dessas ações.

Metodologia e etapas da pesquisa

O estudo realizado foi de natureza qualitativa e de abordagem reflexiva, que se estruturou como uma pesquisa bibliográfica e documental, para compreender como autores e pesquisadores verificam a postura da escola e suas práticas diante das discriminações ainda existentes na sala de aula com as crianças negras, e como ela poderá colaborar na desconstrução do racismo e na construção de um ambiente que trabalhe a diversidade étnico-racial e forme cidadão consciente.

Buscaram-se legislações, artigos e autores que abordassem a temática Educação antirracista no Ensino Fundamental. A pesquisa e a análise de documentos e literaturas ocorreram entre os meses de novembro de 2021 e agosto de 2022. Foi realizada uma análise crítico reflexiva da Lei 11.645/08, em interface com a literatura sobre o racismo.

Currículo escolar e as práticas pedagógicas

O combate ao preconceito racial e à discriminação em sala de aula é uma necessidade urgente. As complexas reminiscências da história da escravização no Brasil ainda têm fortes influências na visão que se tem do negro atualmente. Essa visão reflete em sala de aula e dá continuidade a um ciclo de racismo. Observa-se que, ao enfrentar tal questão, os professores se deparam com um grande desafio que ocorre da necessidade de se desfazerem os equívocos que deturparam as culturas de origem africana.

Ao longo da história do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado, daí a urgência de trabalhar em sala de aula a desconstrução das práticas racistas. Nesta seção buscaremos refletir sobre o currículo escolar após a promulgação da Lei 11.645/08, analisando se ele tem o objetivo de valorizar a igualdade nas relações étnico-raciais. E nesta perspectiva, também discorreremos acerca das Práticas Pedagógicas para o combate e a desconstrução do racismo em sala de aula, conforme identificado na pesquisa bibliográfica e documental realizada.

A contribuição da Lei 11.645/08 para a construção do currículo escolar

O currículo escolar define o conjunto de saberes a serem transmitidos aos sujeitos. Não podemos resumi-los a uma lista de conteúdo, pois é um instrumento com significados que envolvem interesses, necessidades, trajetórias na vida escolar como um todo. Devemos ter em mente que o currículo não pode ser neutro, ele deve possibilitar aos educandos uma postura crítica para que possam analisar o significado da estrutura social, que é apresentada a eles como natural.

É importante a construção de um currículo que defenda não só a realidade social, mas que também compreenda as questões étnicas, culturais, de gênero, social etc., (GOMES; SILVA, 2006). Assim, é essencial compreender a maneira pela qual a conexão lei e currículo foi estabelecida e qual a sua abrangência. É pertinente querer inteirar-se a respeito do olhar do educando, tanto em relação à aprendizagem quanto ao uso da lei como instrumento facilitador de equidade. Com a aprovação da Lei 11.645/08, o currículo, ao menos em tese, deve incorporar a diversidade étnica e cultural, o que é de fundamental importância para que nossos alunos passem a conhecer a cultura afro silenciada durante décadas pelo currículo oficial. De acordo com a LDBE art. 3.º, a diversidade étnico-racial é um dos princípios que orientam a Educação Nacional.

Devemos compreender que, para combater o racismo e promover o respeito ao outro, a valorização da diversidade étnica e cultural precisa ter uma atitude epistemológica assumida e praticada na educação

já nas séries iniciais. Por isso, é fundamental um currículo que reconheça o negro e seus descendentes não como ex-escravos ou como sujeitos subalternos, mas enquanto sujeitos históricos, que fizeram e fazem parte da construção da nossa história.

Desde 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tivemos um incentivo dos temas relativos à cultura de diversos povos nos currículos escolares brasileiros, que estabeleceu a "Pluralidade cultural" como um dos temas transversais a serem trabalhados. Incorporar estas questões aos currículos nos obriga a trabalhar preconceitos que estão enraizados na história da sociedade brasileira, mas que devem ser refletidos e tratados de maneira a integrar os sujeitos. Sua utilização pode oferecer importantes diretrizes para as propostas curriculares a serem formuladas.

Em relação à Educação Étnico-Racial e ao Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que o fortalecimento da população negra passa por uma pedagogia de enfreamento ao racismo e à discriminação. Para Munanga (2005), durante muito tempo a lógica monocultural e eurocêntrica imperou nos nossos currículos, o que os tornava muito distante da realidade da maioria dos educandos.

Freire (1996) acredita na formação que reflete para além do sentido formativo da educação, na educação para vida, que extrapola o ambiente escolar. Para isso, precisamos de um currículo plural, em que o aluno negro possa reconhecer sua história, cultura, modo de vida, aprendendo a reconhecer, respeitar e defender a própria identidade. Silva (2002) defende um currículo que não reproduza as desigualdades sociais ao desprivilegiar e tratar como menos importante o conhecimento de determinado grupo étnico. Com a promulgação da lei, veio o primeiro passo para o reconhecimento e a valorização da identidade negra no espaço escolar.

É preciso que a construção do currículo envolva o processo histórico, sem deixar de considerar as constantes mudanças que marcam nossa sociedade, ou seja, ele deve ser flexível, capaz de se reinventar, ser produzido de acordo com as especificidades próprias de cada escola e do

público que atende. As questões relacionadas à lei não devem ser limitadas somente às disciplinas de humanas, trabalhadas de forma conteudista, sem estabelecer vínculo com a realidade dos alunos.

Segundo Gomes (2004, p. 89), "[...] por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no ambiente político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não". O currículo pensado a partir da lei deve ser construído de forma a compreender a realidade dos educandos, suas vivências, contemplando a promoção de ações de combate ao racismo, não de forma superficial e enviesada, que relativiza as diferenças. Assim, é essencial ter clareza de que a inclusão desses novos conteúdos exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais e as práticas pedagógicas. A escola precisa traçar novos caminhos para a construção de um currículo afro, que aborda a história e a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, deixando de lado a lógica monocultural e eurocêntrica que sempre imperou.

Práticas pedagógicas e o combate ao racismo em sala de aula

O principal objetivo quando falamos de práticas pedagógicas é a de desconstruir um círculo de marginalização que o professor possa produzir em suas ações, sem pensar que está contribuindo para a estigmatização de crianças negras. Mas, afinal, o que entendemos como prática pedagógica? Na verdade, o conceito pode variar, e isso ocorre a partir da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido atribuído a ela. Daí a importância de que o processo de atualização e formação não se restrinja somente ao momento de formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional docente, mediante uma relação dialética, defendida por Freire (1996) como essencial na prática pedagógica.

A prática pedagógica depende da concepção que o docente tem em relação ao seu trabalho. Assim, o professor pode desenvolver uma prática transformadora, democrática e significativa ou apropriar-se de uma prática mecânica, que só repassa conteúdos e repete atividades. De acordo com Freire (1996, p.13), "[...]o educador democrático não pode

negar-se o dever de na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". Ou seja, ser um formador de sujeitos críticos, autônomos e não submissos, preparados para enfrentar os problemas reais da nossa sociedade. Freire (1996) também defende a importância do diálogo no processo de aprendizagem para se obter qualidade.

Para falar de práticas pedagógicas para a desconstrução do racismo, temos que pensar em uma educação voltada para as relações étnico-raciais e a ruptura do silêncio produzido em sala em relação ao tema. De acordo com Cavalleiro (2001), este silêncio constitui um dos maiores entraves para uma educação antirracista. Muitos educadores não conseguem identificar, ou não acreditam na existência do racismo em sala de aula, assim, como podem atuar em suas práticas cotidianas para o seu combate?

Segundo Munanga (2005, p. 15), alguns professores "[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado [...]", com isso perdem a oportunidade de desenvolver práticas que viabilizem a superação do racismo e acabam por reafirmar a relação de superioridade/inferioridade entre os diferentes grupos étnicos.

É preciso reconhecer que a atuação do professor, deve ser imediata no sentido de esclarecer que ações muitas vezes disfarçadas de brincadeiras são ações racistas que tem um impacto direto no processo de ensino aprendizagem, influenciando no rendimento, causando isolamento e até abandono do espaço escolar. A ação rápida do professor é de grande importância no desenvolvimento de uma prática que busque a desconstrução do racismo e da discriminação racial, pois essa é "[...] tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política" (BRASIL, 2008, p. 7).

Não existe uma única forma de manifestação do racismo em sala de aula, tampouco de combatê-la. O professor em sua prática pode utilizar estratégias para estimular atitudes mais inclusivas e de respeito às diferenças, mas o principal é reconhecer as situações discriminatórias e

estimular o desenvolvimento do bom senso e consciência moral. Precisamos mostrar aos nossos alunos como o racismo transforma diferenças em desigualdades para perpetuar privilégios. De acordo com Veiga (2008),

> [...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana (VEIGA, 2008, p. 17).

Sendo assim, a prática pedagógica docente tem como fundamento a transformação da consciência por intermédio do conhecimento, a análise e a capacitação de pensar sobre a cultura do outro. Porém, determinadas ações ocorridas em sala de aula e que reforçam o racismo são ignoradas ou minimizadas pelos professores, por julgarem ser um conflito sem grande importância.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca que o desenvolvimento da prática para um aprendizado significativo é importante:

> Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pelo professor que aborde diferentes culturas, de forma que estas não sejam hierarquizadas, favorece a valorização e a construção de memórias étnicas, que seriam opostas à desvalorização delas, no sentido de reforçar laços identitários. Precisamos dar visibilidade às questões raciais, para que nossos alunos tenham a compreensão histórica da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira.

Considerações finais

Como a escola e os professores lidam com o racismo em sala de aula? Essa questão se colocou para compreender a importância da criação da Lei 11.645/08 na discussão, inserção e implementação da cultura africana nos conteúdos escolares de forma a superar o racismo sofrido pela população negra e afrodescendente, que sempre tiveram sua história, cultura e identidade subjugadas. O espaço escolar é um local privilegiado que tem a possibilidade de uma ação social transformadora, porém, nem sempre atua de maneira a contribuir para o desenvolvimento da construção da identidade do educando, respeitando e valorizando a diversidade étnico-racial.

Ao conhecer a Lei 11.645/08 e seus impactos causados nas práticas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautada pelos textos analisados, nota-se que existe um despreparo dos educadores no lidar com as questões étnico-raciais. Faz-se conveniente considerar duas vertentes: a primeira é a necessidade de formação adequada para se trabalhar a temática. A má formação ou a falta dela está diretamente relacionada à ausência de ações e práticas que abordem o tema.

Ainda existe uma dificuldade muito grande de se conciliar as práticas pedagógicas e a inserção da Cultura Afro e Afro-brasileira nos currículos, e muito pouco vem sendo feito na direção de avanços. Deste modo, é necessário que o processo de formação docente para tratar do assunto seja permanente, e deve ser oferecida pelos sistemas de ensino ou fomentada pelas unidades escolares na busca de criar condições para que o professor atue de forma crítica e reflexiva.

A outra vertente se refere ao desenvolvimento de um currículo construído com olhar diferente do eurocêntrico, associado a práticas adequadas, que se pautem no combate à discriminação e ao preconceito. Práticas estas que podem ser múltiplas, de acordo com a realidade de cada professor, no entanto, devem estar alicerçadas no compromisso e na responsabilidade de uma educação transformadora.

Por se tratar de uma orientação nacional, a Lei 11.645/2008 precisa ser compreendida e nortear todas as ações pedagógicas pertinentes

ao antirracismo. Percebemos que suas propostas necessitam de melhor entendimento de todos, educadores e gestores do Ensino Fundamental, para que sua execução seja eficiente e caminhe de fato ao que se propôs, ou seja, trabalhar com o preconceito racial, superar as desigualdades e garantir a democracia.

No entanto, para isso ocorrer é preciso enfrentar alguns desafios, entre eles está capacitar os profissionais em História da África e Afro-brasileira, dando condições de atuarem de forma a contribuir na formação da identidade do aluno. Outra questão é que não existem mecanismos de fiscalização para o cumprimento da lei. Os documentos apontam caminhos e estratégias, mas cabe às escolas incluírem no seu currículo, reconhecendo a diversidade étnica e fazendo o esclarecimento de equívocos históricos.

Os professores têm um papel importante no compartilhamento de conhecimento, por isso são considerados peças centrais para ajudar a superar discursos e ideologias racistas. Assim, o processo de formação inicial e continuada deve abranger conceitos e desafios que, ao serem empreendidos, possam alcançar uma sociedade justa e igualitária. É de extrema importância que o professor compreenda que a construção de uma educação antirracista perpassa por sua formação.

Cabe ao docente se preparar para formar mentes democráticas, criar novas metodologias e ter em vista o desenvolvimento de uma educação transformadora. Embora a promulgação da lei tenha forçado mudanças curriculares nos cursos de formação de professores, exigindo a introdução de conteúdos que valorizem as contribuições dos povos africanos, falta formação específica em História da África e Afro-brasileira. A inserção desta temática nos cursos de formação inicial e continuada é fundamental para desconstruir noções e concepções que foram assimiladas durante anos, assim como a construção de um educador reflexivo, que vise a uma educação antirracista.

A reformulação curricular trouxe legislações, parâmetros e novas diretrizes para a educação. Nesse sentido, vale ressaltar que os impactos nos currículos escolares ainda são ínfimos para a transformação. A grande maioria continua com uma lógica eurocêntrica e monocultural.

Um currículo que, por vezes, acaba reproduzindo as desigualdades sociais e perpetuando atitudes preconceituosas, que não reconhecem a subjetividade dos sujeitos que estão na prática. Mediar as práticas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais contribui para uma atuação que forme estudantes críticos, capazes de respeitar a diversidade humana.

Uma educação antirracista provém do agir. É pensar no educar para a aceitação do outro independentemente da cor de sua pele, credo, gênero entre outros elementos excludentes sociais. Daí a necessidade de atualizar os currículos que estejam em consonância com as Práticas Pedagógicas legítimas, em que as diferentes culturas sejam valorizadas. Precisamos de um currículo plural, livre de preconceitos, que valorize e respeite a todos. Introduzir nos documentos escolares mecanismos de aplicação da lei é fácil, porém não se pode só expor no papel, é necessário fazer na prática, com diálogo e principalmente planejamento.

A hipótese levantada em relação à temática de que os professores apresentam dificuldades em trabalhar a proposta da Lei 11.645/08, pois não possuem formação nem base teórica para construir uma educação antirracista, é verdadeira. A falta de uma boa formação interfere na criticidade dos docentes, que continuam a reproduzir um currículo eurocêntrico. O professor deve estar em constante busca de melhorar suas práticas e conhecimento, porque não há como existir ensino sem pesquisa, que enriquece sua prática.

Hoje a educação antirracista não é mais uma escolha, é um dever. O professor não pode estabelecer práticas de discriminação, bem como deve se despir de discursos preconceituosos, atuando de forma crítica, democrática, promovendo a aceitação do outro para construir uma educação que promova justiça. A lei trouxe aos profissionais de educação o desafio de tentar desmistificar a cultura racista e preconceituosa existente em nossas práticas pedagógicas e curriculares.

A transformação desta realidade perpassa por ações e práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento do bom senso e consciência moral. Também precisamos de políticas públicas (ações e medidas desenvolvidas pelo Estado) voltadas a garantir a aplicação da lei. Para se trabalhar e combater o racismo em sala de aula, recomendamos

como prática pedagógica:

1) Trabalhar a memória afetiva através de árvore genealógica;

2) Fazer com que a criança negra se sinta representada de forma positiva, nos cartazes, nas histórias narradas;

3) Apresentar às crianças profissões nas quais o negro tenha destaque;

4) Repudiar atitudes preconceituosas e de discriminação;

5) Produzir materiais que tratem das diversidades étnico-raciais;

6) Trabalhar as questões étnico-raciais em todas as disciplinas;

7) Trazer questões atuais para reflexões sobre o tema.

Assim, o espaço escolar merece destaque, pois a intencionalidade pedagógica do professor e os demais processos de mediações ocorridas dentro dele se configuram como elementos essenciais na busca pela superação ao racismo. É preciso que as ações voltadas ao combate à discriminação deixem de ocorrer apenas de forma circunstancial e isoladas, em projetos e datas comemorativas e passem a fazer parte do cotidiano. Proporcionar ao educando uma educação antirracista vai muito além da Lei 11.645/08, perpassa pelo comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. A ação educativa deve estar pautada no princípio de igualdade de direitos, visando ao reconhecimento e à valorização da cultura. Ficaram evidentes a complexidade e a abrangência do tema, o que impossibilita encerrá-lo, assim, observou-se a necessidade de novos estudos para aprofundamentos.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: Acesso em 07 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro **de** 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.

_____. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de jul.2010.

CAVALLEIRO, E (Or.g.). **Racismo e antirracismo na Educação:** repensando a escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

_____. Discriminación y pluralismo cultural em la escuela – São Paulo, Brasil. *In:* **La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela:** casos de Brasil, Chile, Colômbia, México y Peru. Unesco, 2005.

_____. **Do Silêncio do lar ao Silêncio escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* SECAD. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, 2004.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In:* Munanga, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

_____. (Org.) **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

GOMES, N. L.; SILVA, PETROLINA, B. G**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O desafio da diversidade. *In:* GOMES, N. L.; SILVA, PETROLINA, B. G. (Orgs). **Experiências étnico culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *In:* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

MUNANGA, K. (Org.). **Negritude – Usos e Sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. Racismo esta luta é de todos. **Revista Raça Brasil.** Ano 5. nº 50. 2000.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus Identidade Negra.** Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____. **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In:* Brandão, A. A. P. (org.). **Cadernos Penesb**. n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, K; GOMES N. L. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In:* **Vida de professores**. Porto. Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, M. A. Representações de gênero e raça no ensino fundamental: a construção da identidade do ser "menina negra" e do ser "menino negro". Salvador, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, A. C. **A Desconstrução da discriminação no Livro didático**. 2001.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o** que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. Conhecimento e Valores Civilizatórios Negros: Identidade Ética e Oralidade em sala de aula*. In:* **III Concurso Negro e Educação**, v. 5, ANPED, 2005.

SILVA JR, H. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOUZA, J. **Como o Racismo Criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

Quem está de recuperação? Uma análise racial das turmas de Recuperação Paralela das escolas municipais de São Paulo

Rafael Batista Ortega
Jamilly Nicácio Nicolete

Resumo

Mesmo antes do cenário pandêmico, iniciado em março de 2020, a educação brasileira já enfrentava inúmeros desafios, sendo um deles a superação da defasagem de aprendizagens entre os estudantes do Ensino Fundamental. Várias teses tentam propor uma saída para este problema, porém a prática mostra que a solução plena para a não aprendizagem ainda está por ser encontrada. O erro na aprendizagem pode ser encarado de forma subjetiva pelos responsáveis pela observação e avaliação do progresso da aprendizagem: os professores. No entanto, ao se fazer tal verificação, surge um novo desafio, pois, na constatação de uma revisão das práticas pedagógicas a fim de superar as deficiências de aprendizagem, os requisitos que podem levar (ou retirar) um determinado estudante das aulas de Recuperação não são comumente estabelecidos e praticados por todos os professores de uma mesma escola. No caso das instituições mantidas pela prefeitura da maior e mais rica cidade da

América do Sul, encontra-se a situação ora investigada: o desafio referente ao público matriculado nas aulas de Recuperação Paralela e o recorte racial da cidade de São Paulo. O trabalho ora apresentado aponta que, na capital paulista, proporcionalmente, há mais pretos e pardos entre os estudantes que demandam uma atenção pedagógica mais apurada por apresentarem mais dificuldades de aprendizagem. Todavia, alguns elementos permitem observar que as escolas públicas paulistanas (ainda que de maneira inconsciente) acabam se transformando em agentes perpetuadores da condição que Almeida (2021) conceitua como Racismo Estrutural. Apresentando a questão de outra (e mais otimista) maneira, o presente trabalho pretende, como defende e inspira Freire (2013), o despertar de uma rebeldia para esperançar um modelo de escola diverso e amplo, a fim de inspirar os profissionais da educação a realizarem, em sua prática cotidiana, múltiplas ações visando à diminuição das consequências do racismo estrutural no campo do ensino e da aprendizagem.

Introdução

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes [...], a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2013, p. 43-44).

Todos aqueles que já tiveram a oportunidade de, ao menos uma vez, passar pela experiência de avaliar uma ação pedagógica, puderam observar que o mesmo conteúdo, ainda que apresentado para um grupo de estudantes de uma mesma maneira, é por eles assimilado e reproduzido de formas distintas. Tais diferenças, que se relacionam a fatores endógenos e exógenos à ação do docente, dão origem a um fenômeno muito comum na aprendizagem: o erro. Para superá-lo, são necessárias específicas abordagens por parte do docente junto ao estudante que manifesta tal fenômeno. Neste ponto, Carvalho (1997) destaca que

a multiplicidade de concepções pedagógicas presentes numa escola pode fazer com que um equívoco seja considerado algo irrelevante por um professor ou algo que demande uma ampla reflexão por parte de todos os envolvidos. No meio de tal debate, fica um estudante que não sabe (literalmente) se suas deficiências de aprendizagem serão equacionadas por uma ação pedagógica mais conveniente às suas especificidades ou se ele "aprenderá com o tempo", como vaticinam alguns professores.

Atendendo à pressão não apenas de profissionais da educação, como também dos números aferidos em avaliações externas que ela própria organiza, a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), através da Secretaria Municipal de Educação (SME), promove há vários anos diferentes iniciativas visando não apenas desenvolver a prática da Recuperação Contínua (em que o professor, durante as aulas regulares, é instigado a retrabalhar o conteúdo já anteriormente apresentado, porém valendo-se de diferentes estratégias de ensino), como especialmente abrir turmas visando à oferta da Recuperação Paralela (na qual há a contratação de professores que, no contraturno das aulas regulares, se concentrarão em alguns conceitos nos quais os estudantes apresentam mais dificuldades). O principal objetivo é buscar diminuir as defasagens de aprendizagem observadas entre os estudantes matriculados nas escolas de Ensino Fundamental paulistanas através da reoferta das ideias e referenciais trabalhados ao longo do tempo, porém com a dedicação de um professor que trabalha com menos indivíduos,possibilitando um acompanhamento quase exclusivo das dificuldades apresentadas e dos avanços aferidos.

A administração pública paulistana possui diversas formas de publicizar as suas ações, em variadas atividades. No caso que interessa ao presente trabalho, é possível realizar, através dos dados oficiais, um recorte racial dos estudantes que estão matriculados nas turmas de Recuperação Paralela das escolas municipais. Com isso, pode-se realizar uma investigação acerca do público que está ali presente em tais momentos de consolidação do conhecimento. Será que uma eventual predominância de estudantes pretos e pardos entre aqueles que necessitam de uma ação específica de recuperação de aprendizagens destaca mais um dos fatores da ideia apresentada por Almeida (2021) de Racismo Estrutural?

Por fim, uma observação de cunho pessoal: a motivação para a realização da presente pesquisa está intimamente ligada à minha vivência docente. Eu, que não sou negro, atuo na Educação Pública Paulistana desde 2006 e, ao longo deste tempo, pude observar, sem nenhum dado além da observação empírica, que boa parte dos estudantes encaminhados (e eventualmente retirados) das aulas de Recuperação Paralela era de pretos ou pardos. Entretanto, acreditava que isso se devia ao fato de que nas regiões onde se localizavam as escolas onde atuei (todas na periferia da Zona Leste paulistana), havia uma predominância de pessoas negras na população em geral. Sabendo que a predominância de pessoas de tal etnia não é uma realidade em todas as regiões da cidade, foi criada a curiosidade para investigar se o que observei ao longo de quase duas décadas de vivência docente era uma realidade por toda a capital paulista.

Para iniciar a apresentação da presente pesquisa, é importante a consideração apontada por Almeida (2021), de que

> [...] essa percepção [sobre a naturalização do racismo] se altera quando (...) olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza: a maior parte negros e negras como eu, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis ais que não foram 'despertados' para as questões raciais como eu fui (ALMEIDA, 2021. p. 60-61).

Desenvolvimento da pesquisa

> A ideologia de raça afirma que podemos categorizar as pessoas de acordo com as características físicas específicas, que geralmente giram em torno da cor da pele. Mas essa é uma forma de classificação arbitrária que somente tem algum significado porque tem consequências sociais (HAIDER, 2019, p. 72).

Nos últimos anos, a sociedade brasileira está debatendo não apenas os prejuízos históricos causados pelas mais de três centenas de anos em que vigorou a escravização de negros e indígenas no Brasil, como também os seus reflexos na contemporaneidade para que, fundamentalmente, sejam encontradas soluções a fim de que tais

situações deixem de ocorrer ao longo do tempo futuro. Cabem, assim, aos propósitos da pesquisa ora apresentada fazer um breve resumo acerca do que se concebe enquanto racismo estrutural no Brasil e como a educação acaba por ser um dos seus agentes perpetuadores.

Antes de olhar para o mundo educacional brasileiro, é fundamental considerar algumas ideias formuladas por Haider (2019, p. 34) acerca da construção de identidades. Ele destaca que, para Judith Butler, as identidades são formadas dentro das formações políticas contemporâneas em reação a certos requisitos do Estado Liberal. Reforçando tal ponto, Haider destaca que, observando a realidade norte-americana dos últimos 50 anos, as políticas afirmativas ali desenvolvidas permitiram a criação de uma elite política e intelectual negra que, contraditoriamente, impôs justamente à população negra severos cortes orçamentários, fazendo o interesse da parcela branca da sociedade dos EUA (em especial a masculina que, em geral, é vista como a portadora dos ideais neutros, gerais e universais, de acordo com Haider) em legitimar, por outros caminhos, a política discriminatória historicamente estabelecida naquele país. Outro exemplo apresentado é o da contradição observada entre o aumento da violência policial norte-americana ao longo da primeira metade da década passada, período em que a Presidência da República foi ocupada por um negro: Barack Obama.

Neste sentido, é válido o alerta feito por Almeida (HAIDER, 2019, p. 9), ao apontar que as identidades raciais são inerentes às pessoas não brancas. Ou seja, em qualquer espaço social onde um negro esteja por ocupar, ele será primeiramente visto como "negro" do que como "indivíduo". É exatamente o que se busca observar no presente trabalho, ao se procurar identificar qual é o público racialmente presente nas salas de Recuperação Paralela. Porém, novamente usando as ideias de Almeida (HAIDER, 2019, p. 12), a reafirmação das diferentes identidades raciais não deve ser um fim em si própria, mas, sim, como um instrumento para a superação de situações socialmente construídas, sendo a análise do percentual da presença de estudantes brancos e negros apenas uma maneira para auxiliar na construção de ações que contribuam para a eventual abolição da necessidade de tais reforços escolares, independentemente da raça dos educandos. Assim, como aponta Haider (2019, p. 67), os problemas dos negros vão além das questões raciais,

pois tal população sofre com as questões aflitivas aos brancos, como o aumento do custo de vida, a precarização das relações do trabalho e, neste caso, com as deficiências de aprendizado ao longo do Ensino Fundamental, apesar do destaque feito por Du Bois (1998) de que

> [...] os trabalhadores brancos, embora recebessem um salário baixo, eram compensados em parte por uma espécie de salário público ou psicológico. A eles eram concedidos deferência pública e títulos de cortesia por serem brancos. Eram admitidos livremente com brancos de todas as classes em cargos públicos, praças públicas e nas melhores escolas. A polícia era composta entre eles e os tribunais [...] os tratavam com o ponto de encorajar que agissem fora da lei. (DU BOIS, 1998, apud HAIDER, 2019, p. 74).

Pensamento semelhante é enfatizado por Ribeiro (2020), que, olhando para a sociedade brasileira e suas raízes no flagelo dos séculos de escravização das populações negras e indígenas que seus descendentes "[..] vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão" (RIBEIRO, 2020, p. 85). Tais ideias se coadunam com o pensamento de Gonzalez (1984 apud RIBEIRO, 2020, p. 24), que caracteriza o racismo como "a ciência da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)", enquanto Ribeiro (2019) define o racismo como um sistema de opressão que nega direitos.

Ainda se valendo do pensamento de Almeida (2021), existiriam três concepções de racismo: a individualista (que seria cada vez mais recriminada socialmente e seria praticada isoladamente por alguns indivíduos), a institucional (que é organizadapara manter o caráter hegemônico dos grupos atualmente nas posições socialmente de comando) e a estrutural (mais ampla que as anteriores, porém sendo o local onde as demais se fortalecem e se articulam para perenizar o caráter racista da sociedade brasileira). Segundo o autor, a escola, ao menos da forma que foi concebida no tempo presente, age perfeitamente no campo institucional para perpetuar o racismo estrutural ao "[...] apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes" (ALMEIDA, 2021, p.

65). Segundo ele, a educação formal acaba por contribuir para a constante desvalorização do patrimônio cultural das populações negras e indígenas quando estes são encarados como "exóticos", diferentes do padrão branco hegemônico social. Com isso, o "exotismo" seria reforçado juntamente ao processo em que "piadas" com as tradições de indígenas e negras são supostamente relacionados ao ideal de "liberdade de expressão". Tais "brincadeiras", geralmente, são publicizadas por homens brancos que, como recorda Ribeiro (2019), ocupam os locais de poder a partir do processo social iniciado com a escravização de negros e indígenas, ainda mais vivendo numa sociedade racista em que todos nós fomos criados.

Diante de tais cenários, a educação pública possui enormes desafios. Em teoria, por atender diferentes atores sociais, o seu conteúdo deve ser aberto à pluralidade e à diversidade. Todavia, o cotidiano escolar, como destaca Silva (1997), dialoga com

> [...] a cultura dos grupos privilegiados, branca e eurocêntrica (grifos da autora), [sendo o] êxito escolar [uma] função do capital cultural adquirido por meio de uma pedagogia implícita, reforçando, assim, as desigualdades étnicas, culturais e sociais em lugar da igualdade de oportunidades (SILVA, 1997, p. 27).

Reforçando esta provocação, Silva (1997) salienta que há uma diferença entre a escola pública e a custeada com recursos públicos: na primeira, existe uma preocupação com a formação de cidadãos nos mais variados papéis possíveis na sociedade, havendo uma pluralidade de perspectivas em sua prática curricular; na segunda, tais preocupações não existem, o que faz com que haja mais uma preocupação prática com o adestramento para a realidade vivenciada dos jovens que a frequentam. Assim sendo, para além da questão do acesso e da permanência das populações negra e indígenas nos bancos escolares públicos, as autoridades educacionais devem abandonar a prática apresentada por Santos (1997), em que, na construção dos currículos oficiais, se ignoram as experiências políticas, culturais e religiosas de outros grupos sociais que se diferem dos modelos eurocêntricos. Enquanto isso não ocorre de forma efetiva, a escola pública permanece sendo um agente perpetuador do racismo estrutural.

Os dados a seguir mostram as enormes distorções entre a realidade educacional vivenciada por brancos e negros no Brasil das últimas

décadas. A Tabela 1 elucida os anos de escolaridade no país, segundo a cor/raça. Segundo ela, em média, os negros atingiram em 2015 a mesma escolaridade que os brancos já tinham alcançado em 2001:

Tabela 1: Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça, de 1995 a 2015

ANO	BRANCOS	NEGROS	TOTAL
1995	6,4	4,3	**5,5**
2001	7,3	5,2	**6,4**
2005	7,8	6,0	**6,9**
2011	8,5	6,9	**7,7**
2015	9,0	7,4	**8,2**

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada – IPEA. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. (Adaptado).

A Tabela 2 evidencia outra disparidade educacional entre brancos e negros no país, ao destacar a taxa de analfabetos no Brasil nas últimas décadas, entre a população acima dos 15 anos de idade. Os dados mostram que o percentual de analfabetos negros, em 2015, era maior do que o de seus congêneres brancos em 1995.

Tabela 2: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça, de 1995 a 2015

ANO	BRANCOS	NEGROS	TOTAL
1995	9,5%	23,4%	15,5%
2001	7,7%	18,2%	12,4%
2005	7,1%	15,5%	11,2%
2011	5,3%	11,8%	9,7%
2015	4,9%	10,6%	8,0%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada – IPEA. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. (Adaptado).

Por fim, fazendo o recorte pela situação econômica familiar das crianças que frequentaram escola ou creche nas últimas décadas, constata-se que, de forma ampla e independentemente da cor/raça e da situação econômica familiar, houve um aumento na realização de matrículas em instituições de Educação Infantil ao longo do período analisado. Curiosamente, em 2015, não há uma grande distorção nesses dados ao se fazer um recorte racial, pois o percentual aferido nas quatro escalas de situação de pobreza é muito semelhante entre brancos e negros, com um maior atendimento pré-escolar ocorrendo em famílias não pobres, enquanto o menor fica naquelas em que, em teoria, o cuidado governamental amplo para com a primeira infância deveria ser prioritário: as famílias que estão na extrema pobreza.

Tabela 3: Proporção de crianças de 0 a 6 anos de idade que frequentam escola ou creche, segundo cor/raça e situação econômica familiar[11][8], de 1995 a 2015

	Situação de Pobreza	***1995***	***2001***	***2005***	***2011***	***2015***
BRANCOS	Extrema Pobreza	14,9%	25,2%	31,6%	43,7%	45,8%
	Pobreza	19,8%	25,1%	32,5%	41,8%	42,8%
	Vulnerabilidade	25,6%	33,0%	38,8%	45,7%	49,7%
	Não Pobres	46,1%	52,6%	54,3%	58,4%	64,6%
NEGROS	Extrema Pobreza	20,0%	29,3%	32,7%	42,6%	44,4%
	Pobreza	22,2%	31,2%	33,9%	42,0%	45,6%
	Vulnerabilidade	28,8%	36,5%	41,8%	48,4%	51,3%
	Não Pobres	42,3%	51,7%	55,9%	62,1%	65,6%
TOTAL	Extrema Pobreza	18,5%	28,0%	32,4%	42,9%	44,8%
	Pobreza	21,4%	29,1%	33,4%	42,0%	44,8%
	Vulnerabilidade	27,0%	34,6%	40,3%	47,2%	50,6%
	Não Pobres	45,3%	52,4%	54,6%	59,5%	64,9%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada – IPEA. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. (Adaptado).

[11]Segundo o IPEA, a situação de pobreza é calculada com base no rendimento mensal domiciliar per capita deflacionado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC). Tais escalas, que possuem como referência o mês de setembro de 2015, consideravam como: Extremamente pobres – renda domiciliar per capita de até R$ 77; Pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R$ 77 e menor que R$ 154; Vulneráveis – renda domiciliar per capita maior ou igual a R$ 154 e menor que R$ 788; Não pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R$ 788 (um salário mínimo vigente no mês de referência).

A partir destes números, verifica-se que o público atualmente frequente na Educação Básica possui uma escolaridade maior do que, possivelmente, seus pais tiveram. Carvalho (2004, p. 250) destaca que, apesar de a princípio tal constatação ser positiva, há um problema oculto nas políticas de ampliação ao acesso do Ensino Público, ao se levar "[...] a uma grande pressão sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos nas séries em que ainda existe a reprovação [finais de ciclo[12]]" (CARVALHO, 2004). Mesmo quando eventuais casos de retenção de um educando em um mesmo ano são considerados inevitáveis, a pressão oriunda da gestão escolar (e, em cima desta, das organizações governamentais) faz com que sejam aprovados para a etapa de escolarização seguinte diversos estudantes que apresentam não conseguir dominar os conceitos básicos de leitura, escrita ou cálculo.

Ainda assim, a realidade educacional brasileira ainda apresenta uma variante que agrava ainda mais a dramaticidade vivenciada em especial nas escolas públicas do país: segundo inúmeras pesquisas, a distorção entre a idade e a série é maior entre os estudantes negros do que entre os brancos. Segundo o UNICEF (2018, p.5), valendo-se de informações do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação em 2017, nos centros urbanos do Brasil, a taxa de distorção idade-série, por cor/raça e por etapa da Educação Básica, apresentava os números a seguir.

[12]Ainda que não interfira na interpretação dos dados ora apresentados, vale destacar que, desde 2014, a SME faz uma divisão própria dos nove anos do Ensino Fundamental. O "Ciclo de Alfabetização" abrange do 1º ao 3º ano; o "Ciclo Interdisciplinar", do 4º ao 6º ano e, por fim, o "Ciclo Autoral" vai do 7º ao 9º ano. Para além das questões de nomenclatura, essa divisão propõe a reorganizar os estudos, as reflexões e as práticas pedagógicas voltadas a cada uma das etapas do Ensino Fundamental. A retenção é prevista ao final dos 3º e 6º anos e em todos os anos do Ciclo Autoral.

Tabela 4: Distorção idade-série, por cor/raça e etapa da Educação Básica, nas escolas urbanas (2017)

ETAPA	ANO/SÉRIE	IDADE ADEQUADA
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	Não declarada	10,7%
	Branca	6,6
	Preta	17,1%
	Parda	13,7%
	Amarela	9,9%
	Indígena	22,9%
Ensino Fundamental (Anos Finais)	Não Declarada	27,2%
	Branca	16,2%
	Preta	35,1%
	Parda	28,4%
	Amarela	21,2%
	Indígena	37,5%
Ensino Médio	Não Declarada	30,5%
	Branca	18,5%
	Preta	39,6%
	Parda	32,5%
	Amarela	22,4%
	Indígena	42,1%

Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil. Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018 (Adaptado).

Os dados apresentados pela Tabela 4 mostram que a distorção

entre a idade e a série vai progredindo conforme se avança na escolaridade. Entretanto, o percentual de distorção observado entre os brancos no Ensino Médio é ligeiramente superior do que o aferido entre os negros nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, nas três etapas, o percentual mais elevado sempre é observado entre os educandos indígenas.

As informações da Tabela 4 reiteram a preocupação destacada por Carvalho (2004, p. 278), quando propõe que os educandos negros, ao lidarem mais de perto com situações de recuperação, de fracasso ou de retenção advindas de critérios subjetivos, poderiam desenvolver uma relação "[...] mais difícil e dolorosa não apenas com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dirá, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas" (CARVALHO, 2004). A partir daí, segundo ela, a sensação de fracasso seria "recompensada" através do desenvolvimento de posturas nas quais a violência, o esporte, o namoro e a indisciplina seriam alternativas para ocupar um espaço dentro da estrutura escolar. Aquino (1997, p. 104) segue a mesma tendência, ao indicar que a escola naturaliza e superdimensiona o ato avaliativo como regulador ou prioritário do trabalho escolar, com uma ênfase das ações cotidianas no momento de classificação do "bom" ou "mau" estudante perante tantas outras ações presentes no mesmo espaço e independentemente do percurso pedagógico ou de vida de cada indivíduo envolvido.

Reforçando o seu posicionamento, Souza (1997) enfatiza que "[...] a escola, ao reproduzir as relações de poder e de subordinação da sociedade mais ampla, também expressa as contradições dessa sociedade, por meio de movimentos de acomodação e resistência aos valores dominantes" (SOUZA, 1997, p. 130).

Diante do exposto, é válido fazer breves considerações acerca da questão do erro e do fracasso na aprendizagem. Ao longo de sua convivência social, o ser humano convive com a questão do erro e do fracasso. É a partir das situações vivenciadas através da análise e da observação (por vezes inconscientes) do processo de construção de uma determinada ação que se consegue o futuro sucesso na iniciativa planejada. Quando um bebê engatinha em direção a um brinquedo e, neste momento, se inclina para frente e perde seu equilíbrio, passa a

encontrar como solução para tal infortúnio a utilização dos braços para lhe servir de anteparo. Da mesma forma, a criança maior, após levar alguns tombos, aprende a utilizar os braços e o balançar dos quadris e das pernas para evitar novas quedas de patins. Isso, sem falar do adolescente que percebe que as ideias usadas numa anterior e fracassada paquera não podem ser reaproveitadas nas investidas futuras.

Especialmente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o educando passa a ser avaliado por diferentes professores, com vivências, valores e ideologias distintas, ainda que, no caso das escolas públicas, submetidos a concepções curriculares e de aprendizagem teoricamente comuns. Tal "confusão" é fartamente observada (em via de regra) nos momentos de Reunião Pedagógica ou de Conselho de Classe e Série, em que o grupo de docentes se divide em dois "blocos": aqueles que analisam os resultados apresentados pelos alunos ao final de um período, condenando a uma reprovação ou à matrícula numa sala de reforço pedagógico quem não atingiu determinados padrões mínimos, se contrapõem aos colegas que buscam analisar os eventuais avanços demonstrados por parte dos estudantes ao longo de um certo espaço de tempo, apontando seus possíveis progressos ainda que sejam acompanhados por defasagens graves ao se considerar a sua etapa de escolaridade.

Em meio a tal conflito, fica não apenas a Coordenação Pedagógica (responsável por mediar os debates entre os defensores das duas bandeiras) como, fundamentalmente, um mesmo estudante, que pode ter a sua promoção ao ano/série seguinte definida por critérios subjetivos, bem como ser avaliado por um professor que baseia a sua análise nas notas bimestrais numa etapa escolar e, na fase seguinte, ser sucedido por outro que analisa o progresso da aprendizagem. Para auxiliar na construção da resposta, Carvalho (1997) aponta que,

> Se é verdade que eventualmente aprendemos de todos aqueles que nos rodeiam, é inegável que os professores e as escolas têm no ensino e na aprendizagem não uma meta eventual, mas a razão de ser de seu trabalho. Não existimos para decretar fracassos (grifo do autor), mas para promover aprendizagens (grifo do autor). E nesta tarefa os erros, frutos das tentativas de operar com novos conceitos e procedimentos, tem um papel fundamental, posto que a

> partir de seu exame crítico desenvolve-se o discernimento (CARVALHO, 1997, p. 20).

Souza (1997), contudo, salienta os aspectos positivos da pluralidade de concepções pedagógicas presentes no ambiente escolar. Segundo ela, momentos como os Conselhos de Classe ou de Reunião Pedagógica, há um natural confronto de ideias entre os profissionais da educação e de seus argumentos favoráveis ou contrários à retenção de um estudante naquele ano escolar. Os depoimentos daqueles envolvidos em tais momentos "[...] expressam um caminho promissor em direção à proposição de princípios comuns de trabalho, que venham representar um compromisso da escola com os alunos que a frequentam" (SOUZA, 1997, p. 133).

A análise do erro de uma estudante é um desafio constante da tarefa do professor, para que não sejam encarados como "fracassados" tanto aquele educando que, numa prova bimestral, cometeu um pequeno equívoco no momento de somar as parcelas de uma conta quanto o seu colega que sequer demonstrou compreender que o problema ali apresentado exigia a realização de uma adição ou aquele que entendeu que a subtração era a estratégia a ser percorrida para equacionar a operação. Ainda assim, após encarar em qual situação de "erro" o educando se encontra, o professor deve fazer uma detalhada investigação acerca dos agentes causadores das deficiências na aprendizagem.

Machado (1997) conceitua de "queixa escolar" uma série de reclamações que os sistemas de saúde se deparam através de observações advindas dos profissionais da educação. Para além das questões patológicas, que fogem completamente do escopo do presente trabalho, a professora identifica que tais queixas acabam por reproduzir aquilo que conceituou como "teoria da carência cultural", na qual as questões, os problemas de aprendizagem e os fracassos escolares são os resultados de algumas situações comuns: "a pobreza das classes populares", "os problemas emocionais", "a família desestruturada", "o desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos", entre outras. Reforçando esse pensamento, Collares e Moyses (1996) alertam para o equivocado entendimento de que a escola seria uma "vítima de uma clientela inadequada (grifo das autoras)". A organização escolar não possuiria nenhum vínculo com o meio ao qual ela está inserido sendo, inclusive, seu funcionamento idealizado

não ocorrendo devido a uma interferência direta dos agentes oriundos desse ambiente (os familiares, os estudantes, a pobreza etc.).

Assim, não caberia outra função à escola a não ser tentar minimizar os irreparáveis danos de um tecido social cada vez mais corroído e o apontamento dos estudantes que fracassaram na busca de uma superação mínima das dificuldades internas e externas à sua existência enquanto educando serviria como um termômetro de que o sistema escolar não irá funcionar enquanto a situação da população à qual ela serve permanecer como se encontra. Ou seja, um sistema no qual o fracasso escolar é uma constante estaria em contínua retroalimentação: os estudantes "fracassados" são expulsos[13] da Educação Básica na segunda fase da adolescência (entre 15 e 18 anos de idade), sendo, fundamentalmente, a maternidade uma presença comum nessa etapa. Tal criança cresceria num ambiente socialmente corroído e, quando ingressasse na escola, reproduziria as mesmas defasagens de aprendizagem que originaram o fracasso da aprendizagem de seus pais. Entretanto, se tal situação fosse irrefutável, caberia afirmar que, peremptoriamente, as escolas públicas, em especial as localizadas nas periferias das grandes cidades brasileiras, não possuem algum nexo pedagógico para continuarem funcionando, pois os seus objetivos não seriam alcançados em sua plenitude devido à interferência de fatores sociais e externos a ela. Ou seja, já que não haveria ações possíveis de serem praticadas contra a inevitabilidade do fracasso escolar ao se trabalhar com a parcela mais vitimizada pela pobreza, a escola perde o sentido de prosseguir aberta diariamente, ao menos da forma como atualmente se encontra. Para reforçar essa linha, vale destacar o apontamento de Haddad (2019), que recuperando as ideias de Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Indignação salienta que não é possível

[13] Aqui, o termo "expulso" possui três sentidos: para além da transferência compulsória da matrícula para outra Unidade Educacional devido a constantes problemas pedagógicos e/ou disciplinares (prática comum em muitas escolas públicas paulistanas), o estudante é "expulso" da escola quando é constantemente promovido de ano sem que suas graves deficiências de aprendizagem sejam minimamente solucionadas por parte dos professores através do encaminhamento de uma ação concreta para a superação das mesmas no futuro. Por fim, o estudante é "expulso" através do acúmulo de situações, dentro e fora da escola, que propiciam a evasão da matrícula, situação muito comum em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo Flauzina (2008, apud ALMEIDA, 2021 p.124), a "expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte."

que a escola, sozinha, mude a sociedade. Entretanto, qualquer mudança na sociedade é impossível sem a ação da escola.

A subjetividade da conceituação do erro e do fracasso na aprendizagem é ironizada por Lelia Gonzalez (1984), ao provocar que,

> [...] é engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo (sic). Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E, de repente, ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano no qual o l inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1984, apud RIBEIRO, 2020, p. 26).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação e do Censo Escolar do Ministério da Educação, em 2019, a Rede Paulistana de Ensino era composta por 740.375 estudantes, o que fazia dela a maior rede municipal do Brasil. Ainda que uma parte desse contingente esteja em outras modalidades de ensino, em especial a Educação Infantil (para atender o inciso V do artigo 11 da Lei 9394/96), o número de matrículas no Ensino Fundamental está longe de ser desprezível, pois, naquele ano de referência, os estudantes cursando, em alguma escola mantida pelo poder público paulistano, do 1º ao 9º ano, totalizavam 557.613 crianças e adolescentes, o que equivalia à estimativa populacional para a capital rondoniense de Porto Velho, segundo o IBGE (BRASIL, 2020). É de se imaginar que, devido à crise econômica decorrente da pandemia de Covid-19, o número de matrículas nas escolas municipais tenha crescido entre os anos de 2020 e 2022, por causa das dificuldades financeiras que diversas famílias atravessaram e, consequentemente, não conseguiram manter o vínculo de seus filhos com as escolas pertencentes ao ensino pago.

Infelizmente, o rendimento escolar não ocorre de forma homogênea em todos os estudantes, seja numa sala de aula, numa unidade educacional ou numa rede presente numa cidade cuja complexidade social, econômica e cultural é tão diversificada como São Paulo, o que faz gerar grandes distorções não apenas no direito ao aprender como também na relação idade/ano, gerando situações propícias à evasão escolar.

O referencial norteador de apoio pedagógico aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem é o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar (PAP), implantado no início do ano letivo de 2014 por meio da Portaria SME 1084/14. Através dele, há o remodelamento das iniciativas anteriores que visavam à melhoria da aprendizagem e da qualidade social da educação tanto através dos índices aferidos nas avaliações externas ao qual a RME promove e participa como, fundamentalmente, perceptível pelos professores no cotidiano da sala de aula. A essência do PAP constitui do estabelecimento da instituição da Recuperação de Aprendizagens, sendo ela dividida em duas categorias: a Contínua (realizada pelos próprios docentes de cada turma, dentro do horário regular das aulas e valendo-se de estratégias de ensino diferenciadas a quem delas necessitar) e a Paralela (realizada fora do turno regular das aulas e oferecida a todos os estudantes que, segundo os professores regentes, apresentam dificuldades para atingir os conceitos básicos esperados para o seu ano de escolaridade). Em ambas as modalidades de Recuperação, os professores nelas envolvidos devem traçar estratégias com os seus pares, bem como envolver as famílias, para estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento das aprendizagens ainda não conquistadas por parte dos estudantes.

No que se refere à Recuperação Paralela, o PAP prevê a frequência semanal entre duas e quatro horas-aula, com cada turma contendo entre 10 e 20 estudantes (SÃO PAULO, 2014). Eles poderão ser incluídos ou retirados da Recuperação Paralela conforme o apontamento dos professores regentes da mesma ou de acordo com as observações dos professores das aulas regulares. Entretanto, se, depois de algumas semanas, tais dificuldades forem plenamente superadas, pode haver a solicitação de sua dispensa por parte do Professor de Recuperação Paralela (PRP). De qualquer maneira, a SME sugere que duas categorias de educandos sejam prioritariamente encaminhadas às turmas de Recuperação Paralela no início de cada ano letivo: aqueles que foram reprovados ao final do ano letivo anterior e aqueles que, conforme os indicativos presentes no Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp)[14] , apresentam estar

[14] O SERAp (disponível no site https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/) é uma ferramenta pedagógica desenvolvida pelos próprios profissionais da Rede Municipal de Ensino que se encontram em funções administrativas na SME. Por meio dela, é possível coletar dados e informações acerca de todas as avaliações externas promovidas e realizadas pela SME desde o ano de 2017. Ali, estão os resultados de toda a Rede, por DRE, por escola, por turma e por educando. Desta forma, os profissionais da RME conseguem ter mais um instrumento para acompanhar o progresso da aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo.

nos níveis de proficiência Abaixo do Básico e Básico[15] (SÃO PAULO, 2019). Além disso, há a sugestão que os agrupamentos de estudantes sejam formados levando o critério de idade ou por dificuldade de aprendizagem, cabendo aos profissionais de cada unidade averiguar qual o critério deve ser o preponderante.

Ainda que a Portaria SME 1084/14 não seja explícita, ela deixa subentendida, no parágrafo 7º de seu Artigo 4º, que as turmas de Recuperação Paralela devem ser formuladas considerando as dificuldades que os alunos eventualmente apresentam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ao prever que os Planos de Trabalho das Unidades Educacionais devem prever ações "aos educandos que necessitarem avançar no desenvolvimento das competências leitora e escritora e de resolução de problemas" (SÃO PAULO, 2014). Vale destacar que um mesmo educando pode estar simultaneamente inscrito na turma de Língua Portuguesa e na de Matemática, caso seja detectada uma necessidade mais aprofundada de recuperação de suas aprendizagens em ambas as áreas.

Nesse processo, as avaliações periódicas, bem como quaisquer maneiras de registros das atividades propostas aos alunos, realizadas tanto pelos professores das salas regulares como pelos PRPs, ganham fundamental importância, pois é por meio delas que se constata o sucesso (ou não) das iniciativas a serem realizadas que, por consequência, podem resultar no ingresso (ou retirada) de um estudante da Recuperação Paralela.

No ano de 2019, a SME publicou uma coleção chamada "Currículo da Cidade", através da escuta não apenas de professores universitários renomados em cada uma das áreas de conhecimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio como, em especial, parte dos docentes que se encontravam em ação nas salas de aula da RME naquele instante. Assim, procurou-se conferir se as propostas curriculares em elaboração se encontravam próximas daquilo que era vivido pelos profissionais da educação no cotidiano escolar. A partir dessa coleção, a SME desenvolveu, no mesmo ano e valendo-se do mesmo processo de elaboração, um volume intitulado "Orientações Didáticas do

[15] Para a apresentação dos dados referentes às avaliações externas, em especial a Prova São Paulo, a RME agrupa os estudantes em quatro níveis de Proficiência, conforme a pontuação aferida individualmente por cada educando, conforme o seu ano escolar: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

Currículo da Cidade para a Recuperação de Aprendizagens". Nele, além de reforçar as ideias norteadoras da legislação em vigor, procurou facilitar a articulação do trabalho de recuperação a ser desenvolvido não apenas pelos PRPs, mas por todos os profissionais docentes.

A indicação de um educando para ingressar (ou sair) de uma turma de PAP deve ser precedida de uma entrevista/conversa cujo roteiro elaborado pelos profissionais da SME em parceria com a Professora Silvia Colello. Nesse momento, o profissional deve considerar as perspectivas que os estudantes possuem de sua trajetória escolar, a fim de compreender os motivos que levam à dificuldade de aprendizagem ou, concomitantemente, ao desinteresse pelos estudos. O movimento de escuta procura tanto estabelecer o fortalecimento de vínculos e de confiança entre os professores e os alunos, bem como que a aprendizagem seja encarada, ao longo de todo o desenvolvimento das ações do projeto, pela perspectiva do educando. Nessa escuta sensível,

> [...] a interlocução entre professor e estudante deve ser estabelecida individualmente, em uma fase inicial (ou retomada) dos trabalhos de Recuperação, separadamente de procedimentos diagnósticos, orientando-se por focos de abordagem pertinentes e pelo "o devido tempo das pessoas", o tempo para a construção de uma relação dialógica pautada pela confiança; o momento que o professor julgar oportuno (SÃO PAULO, 2019).

Após esta etapa de escuta sensível, os professores de Apoio Pedagógico e das turmas regulares, teoricamente, possuem os instrumentos por onde deverão se solidificar as ações da Recuperação das Aprendizagens, por meio da observação das perspectivas de escola, de educação e, por que não, de vida dos educandos, da definição das ações e de quais metas podem ser estabelecidas. Todavia, ainda que formalmente estruturado, em algumas escolas da RME, infelizmente verifica-se o que foi alertado anteriormente, em que o ingresso (ou a saída) em uma sala de recuperação é um confuso processo no qual há uma grande influência de aspectos subjetivos que não necessariamente se coadunam com os pedagógicos, sendo comum a exclusão de estudantes "que atrapalham os colegas que querem aprender" ou "que vêm para a escola no contraturno para não cuidar do irmão que sai da creche" ou a inclusão "daquele bonzinho, quietinho, mas que não pergunta nada durante a aula".

Metodologia e etapas da pesquisa

> O que me levava a 'naturalizar' a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais? O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a 'normalizar' que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios ou morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão 'fora do lugar' ou 'invertidas' quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro? (ALMEIDA, 2021, p. 62-63).

Desde o ano letivo de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo divulga anualmente o perfil dos educandos matriculados em suas escolas, fazendo o recorte por cor/raça, idade, ano escolar, sexo, período das aulas regulares, Necessidades Educacionais Especiais (NEE), escola, distrito e Diretoria Regional de Ensino (DRE). Além disso, é possível constatar quais são os estudantes matriculados em alguma outra atividade no contraturno escolar, desde a Recuperação Paralela em Português e/ou Matemática, a Academia Estudantil de Letras (AEL), os Projetos de Iniciação Esportiva, de Horta Escolar, de Educomunicação, entre tantos outros. A publicidade de tais informações ocorre na Plataforma Digital Dados Abertos16, juntamente a outras referências acerca do funcionamento do poder público paulistano.

Considerando que os dados referentes aos anos de 2020 e 2021 sofreram distorções em consequência da suspensão das atividades presenciais oriundas da emergência sanitária advindas da pandemia de Covid-19 e, até o momento de produção do presente trabalho[17], os dados referentes ao ano letivo de 2022 ainda não foram divulgados, considerou-se prudente utilizar as informações presentes na conclusão do ano letivo de 2019 para investigar o perfil racial dos educandos que frequentavam as salas de Recuperação Paralela na cidade de São Paulo.

[16] Disponível no site: dados.prefeitura.sp.gov.br.

[17]" Os dados disponíveis, no momento de realização da pesquisa, abrangem os anos letivos de 2016 a 2021. A apresentação dos dados fez referência à situação presente, ao longo do período mencionado, no mês de dezembro do referente ano, com exceção de 2016, quando a atualização se referiu à situação vivenciada em setembro daquele ano.

Para o desenvolvimento do presente trabalho de análise documental, foram realizados os seguintes passos para a coleta de dados:

1. Acessar a Plataforma "Dados Abertos", da Prefeitura do Município de São Paulo.

2. Selecionar por "Educação" na opção "Grupos". Posteriormente, acessar a opção "Perfil dos educandos - Cor/raça, idade, sexo, necessidades educacionais especiais".

3. Clicar em frente à opção "Perfil dos educandos – Dez/2019", em "Explorar" e, na sequência, em "baixar"

4. Eliminar, após o download e a abertura da planilha, para facilitar a análise do documento, as colunas "codes", "setor", "rede", "modal", "ano", "período", "turno", "descturno", "idade", "sexo", "nee" e "database".

5. Observar, na coluna "descsérie", onde estão presentes as informações "Recuperação Paralela Português" e/ou "Recuperação Paralela Matemática". Quaisquer outras linhas deverão ser eliminadas para facilitar a análise do documento

6. Agrupar por raça (branca, parda, preta, indígena, amarela, não informada, recusou informar[18]) as linhas com as informações restantes. Na sequência, realizar a soma da quantidade de estudantes em cada uma das raças.

[18] Da mesma maneira que ocorre nas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o responsável pelo estudante é inquirido pelo funcionário da escola, no momento da matrícula, a qual cor/raça ele pertence. Se, por algum motivo, não houver o apontamento de tal informação por parte responsável, o funcionário deve apontar no formulário de inscrição a opção "recusou informar". Tal situação reforça o que Rosemberg (apud. CARVALHO, 2004, p. 257), destaca onde há "a possibilidade de passagem da 'linha de cor' em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo", fazendo com que, sem uma razão devidamente explícita, um responsável com traços negros se declare como "pardo" ou, por que não "branco", para fugir dos estigmas ou do preconceito que a identificação como "preto" carrega socialmente consigo. Ainda que estivesse observando a realidade norte-americana, Haider (2019, p. 63) recorda que a categoria "pardo" se refere a todos os excluídos pelas categorias "negro" e "branco". Por fim, Almeida (2021, p. 56) sublinha a tendência de que um indivíduo racialmente "negro" pode se considerar "branco" se seus padrões de consumo forem compatíveis com o da classe média em vigor, fazendo ignorar possíveis contradições presentes em sua aparência física ou em sua ascendência familiar.

7. Voltar à situação descrita após o passo 4. Agora, a coluna "descsérie" também será eliminada, para fazer o agrupamento do quantitativo de estudantes que estão matriculados em toda Rede Municipal de Ensino.

8. Agrupar por raça (branca, parda, preta, indígena, amarela, não informada, recusou informar) as linhas com as informações restantes. Na sequência, realizar a soma da quantidade de estudantes em cada uma das raças.

9. Comparar as informações coletadas, a fim de observar a predominância (ou não) de uma determinada cor/raça entre os estudantes cursistas das atividades de Recuperação Paralela em Português e/ou Matemática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

10. Definir o percentual proporcional do total de estudantes de cada cor/raça e aqueles educandos que estão matriculados nas aulas de Recuperação Paralela – Português e de Matemática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.]

11. Interpretar os dados oferecidos a partir das informações apresentadas nas etapas 6, 9 e 10.

Para efeitos estatísticos, os dados ora apresentados consideram o total absoluto de matrículas nas aulas de Recuperação Paralela em Língua Portuguesa e Matemática. Tal apontamento é válido, pois a realidade observada nas escolas municipais mostra um elevado índice de absenteísmo na frequência desses estudantes, porque, como destacado anteriormente, as aulas ocorrem no contraturno escolar, e é comum que uma parcela considerável deste público não possa acompanhar as atividades de recuperação por estar comprometida com outras atividades familiares ou profissionais. Em outras palavras, os educadores paulistanos costumam observar que boa parte daqueles que mais precisam de ações pedagógicas específicas para a superação de parte das defasagens elementares de aprendizagem não consegue participar delas porque precisa levar ou buscar seus irmãos mais novos na creche ou fazer pequenas faxinas em casa, lavar carros ou ajudar seus parentes fazendo pequenos serviços de reforma domiciliar.

Ainda que existam, em diversas escolas da RME, aulas de Recuperação Paralela para os demais componentes curriculares oferecidos aos estudantes do Ensino Fundamental[19], para o presente trabalho, priorizou-se a análise dos dados referentes ao recorte racial aferidos nas turmas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal escolha ocorreu devido a dois fatores: além de ambas as áreas de conhecimento fornecerem as bases elementares de leitura, escrita e cálculo que possibilitam o desenvolvimento e a interação das informações e das particularidades de todas as demais disciplinas, nessas duas áreas existe (como apresentado anteriormente) um investimento sistematizado e programado do poder público municipal para recuperar parte da defasagem de aprendizagem dos estudantes. Desta maneira, é possível fazer uma caracterização mais exata do perfil dos frequentadores das aulas de Recuperação Paralela em Língua Portuguesa e em Matemática oferecidas nas escolas municipais de Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo[20].

Resultados e discussões

Para iniciarmos a caracterização do público presente nas salas de Recuperação Paralela, é válido identificar, primeiramente, o perfil racial dos paulistanos. Neste momento de apresentação de tais números, deve-se considerar uma importante observação feita pela filósofa Sueli Carneiro (2022), na qual ela destaca que é uma luta histórica dos movimentos em defesa dos direitos da população negra brasileira que, estatisticamente, seja considerada como "Negra" a soma obtida pelo percentual de "Pardos" e "Pretos", pois a autodeclaração como "Pardo", segundo ela, é tradicionalmente realizada por diversas pessoas negras que possuem medo ou vergonha de se autorrotular como "Preto", cientes da discriminação, do racismo e do preconceito que é socialmente inerente a quem faz parte da última categoria.

[19] Atualmente, os estudantes do Ensino Fundamental matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo possuem aulas dos seguintes componentes curriculares: Artes, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Informática Educativa, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Sala de Leitura.

[20] Para a análise dos dados apresentados a seguir é importante considerar que um mesmo estudante pode estar matriculado nas duas modalidades de Recuperação Paralela. No entanto, tal duplicidade não altera nem as informações coletadas, muito menos a análise delas.

Segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população da cidade de São Paulo era composta por 11.253.503 habitantes, havendo a seguinte distribuição por cor/raça:

Tabela 5: População da cidade de São Paulo, por cor/raça (2010)

Cor/Raça	Quantidade	Percentual
Branca	6.864.636	61%
Parda	3.376.050	30%
Preta	787.745	7%
Demais	225.072	2%

Fonte: Fundação SEADE. Retratos de São Paulo. Disponível em http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?temaId=1&indId=5&locId=3550 308&busca=. Acesso em 13 jun. 2022.

Como apresentado anteriormente, em dezembro de 2019, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo contava com 557.613 matrículas de crianças e adolescentes nas turmas de Ensino Fundamental. Deste total, 298.317 eram de estudantes que cursavam os anos iniciais desse nível de ensino e, consequentemente, 259.296 estavam nos anos finais de tal etapa da escolaridade básica. Segundo as informações disponíveis no site Dados Abertos, havia a seguinte divisão, por raça/cor, dos estudantes matriculados nas Unidades Educacionais da RME:

Tabela 6: Estudantes matriculados na RME (dez/2019)

Cor/Raça	Quantidade	Percentual Total
Amarelo	1.700	0%
Branca	227.956	41%
Indígena	1.105	0%
Não informada	102.820	18%
Parda	176.765	32%
Preta	22.403	4%
Recusou informar	24.864	5%

Fonte: Site Dados Abertos – Prefeitura de São Paulo. Disponível em http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-das-turmas-e-unidades-educacionais-em-funcionamento/resource/177e46dc-ae86-485a-b7d2-3525b21a26c7

Considerando as informações apresentadas, observa-se que, no cômputo geral da Rede Municipal de Ensino, havia, no momento da coleta dos dados, uma predominância da matrícula de estudantes que se declararam brancos, seguidos daqueles que alegam pertencer ao grupo dos pardos. Interessante observar que os responsáveis pela matrícula de quase 1 a cada 5 estudantes não informaram a cor/raça do educando, o que perfazia um percentual maior do que as demais categorias, em especial dos estudantes declarados negros. Cruzando com os percentuais apresentados pela tabela anterior, bem como considerando o alerta de Carneiro (2022), observa-se que o público presente nas escolas municipais paulistanas era, curiosamente, menos branco e mais negro do que a média populacional da cidade: enquanto os paulistanos, em 2010, dividiam-se entre 61% de brancos e 37% de negros, a divisão racial nas escolas municipais é mais equilibrada, com 41% de brancos e 36% de negros.

Segundo as informações disponíveis no site Dados Abertos, em dezembro de 2019, 58.543 estudantes estavam frequentando as turmas de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa, enquanto 32.782 eram matriculados nas salas de Recuperação Paralela de Matemática, o que correspondem a, respectivamente, 10% e 6% do total de alunos do Ensino Fundamental da RME naquele mês. Como já destacado, um mesmo educando pode estar, concomitantemente, inscrito nas turmas

de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa e de Matemática, caso os professores regentes de ambas as áreas observem a necessidade de um trabalho amplo de superação das defasagens apresentadas.

A seguir está o recorte por cor/raça dos estudantes matriculados nas turmas de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa em dezembro de 2019:

Tabela 7: Estudantes matriculados nas turmas de Recuperação Paralela – Língua Portuguesa (dez/2019)

Cor/Raça	Quantidade	Percentual Total	Proporção
Amarelo	140	0%	8%
Branca	22.125	38%	10%
Indígena	110	0%	10%
Não informada	11.143	19%	11%
Parda	20.661	35%	12%
Preta	2.774	5%	12%
Recusou informar	1.590	3%	6%

Fonte: Site Dados Abertos – Prefeitura de São Paulo. Disponível em http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-das-turmas-e-unidades-educacionais-em-funcionamento/resource/177e46dc-ae86-485a-b7d2-3525b21a26c7

As informações apresentadas pela Tabela 9 apontam que, proporcionalmente, havia, ao final do ano letivo de 2019, mais estudantes pardos e pretos matriculados nas turmas de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa do que entre os educandos brancos, inclusive, a soma porcentual dos negros (40%) supera a de brancos (38%). Interessante observar que a proporção mais baixa estava entre aqueles que se recusaram a informar a qual cor/raça pertence, bem como que 1 a cada 10 estudantes indígenas estão participando da Recuperação em Língua Portuguesa, o que não deixa de ser curioso. Fazendo o cruzamento com as informações presentes na Tabela 8, constata-se que o alunado que frequentava tal modalidade era mais negra, mais parda e menos branca do que a média das turmas regulares das escolas da RME.

Por fim, está o recorte por cor/raça dos estudantes matriculados nas turmas de Recuperação Paralela de Matemática em dezembro de 2019.

Tabela 8: Estudantes matriculados nas turmas de Recuperação Paralela – Matemática (dez/2019)

Cor/Raça	Quantidade	Percentual total	Proporção
Amarelo	84	0%	5%
Branca	12.500	38%	5%
Indígena	54	0%	5%
Não informada	5.943	18%	6%
Parda	11.444	35%	6%
Preta	1.575	5%	7%
Recusou informar	1.182	4%	5%

Fonte: Site Dados Abertos – Prefeitura de São Paulo. Disponível em http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-das-turmas-e-unidades-educacionais-em-funcionamento/resource/177e46dc-ae86-485a-b7d2-3525b21a26c7

As informações apresentadas pela Tabela 10 apontam que, proporcionalmente, havia, em 2019, mais estudantes pretos matriculados nas turmas de Recuperação Paralela de Matemática do que das demais cores/raças, ainda que fosse um percentual mais baixo do constatado na proporção de educandos que participaram das aulas de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa. Fazendo o cruzamento com as informações presentes na Tabela 8, constata-se que o alunado que frequenta tal modalidade era mais negra, mais parda e menos branca do que a média das turmas regulares das escolas da RME, percentuais semelhantes ao observados na Tabela 9. Além disso, da mesma forma do que em Língua Portuguesa, o percentual de estudantes negros em Recuperação em Matemática (40%) supera o total de brancos (38%).

Ao se chegar a tais entendimentos, a alerta feita por Silva (1997) deve soar forte:

> A inculcação do estereótipo inferiorizante visa a produzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos

> seus assemelhados. Por sua vez, a cultura e seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica importa do dominador como primitivos, inferiores ou 'folclóricos' (SILVA, 1997, p. 17).

Considerando que o público das salas de Recuperação Paralela tanto de Português quanto de Matemática é mais "preto e pardo" do que não apenas nas aulas regulares como, especialmente, no cômputo geral da população paulistana, é fundamental, em todos os espaços educacionais, " uma relação pedagógica capaz de gerar a emergência do sentimento de autoestima (grifo da autora) nas crianças negras e a produção e sistematização do saber até então rejeitado (grifos da autora)" (SILVA, 1997, p. 32).

Para concluir a apresentação dessas informações, vale a pena destacar a observação feita por Almeida (2021), ao afirmar que "a desigualdade pode ser expressa em dados estatísticos e quantificada matematicamente, mas sua explicação está na compreensão da sociedade e de seus inúmeros conflitos" (ALMEIDA, 2021, p. 155).

Considerações finais

> Ser negro não se limita ao fato de 'ser de cor diferente'. Refere-se a uma cultura, um povo, uma ancestralidade, uma visão de mundo, um padrão estético que pesam, e muito, nos processos de formação das identidades. Construir uma identidade étnica positiva em uma sociedade que ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso igualar-se ao outro é um desafio enfrentado por educadores/educadoras, alunos/alunas, pais/mães negros e negras (GOMES, 1996, apud SANTOS, 1997, p. 65).

No momento de conclusão do presente trabalho, a educação municipal paulistana havia acabado de completar um ano de retorno às aulas presenciais, após o período de suspensão desta modalidade ao longo do período mais agudo da (ainda não concluída) pandemia em decorrência da Covid-19. Não só os dados aferidos através das avaliações externas como fundamentalmente a vivência cotidiana dos profissionais

da educação mostram que inúmeras defasagens de aprendizagem já existentes anteriormente ao período pandêmico foram dramaticamente agravadas desde março de 2020, momento de suspensão das aulas presenciais.

Tal situação ocorreu não apenas pelas dificuldades de acesso às plataformas digitais, seja pela ausência de uma rede de internet de qualidade ou até mesmo pela falta de um dispositivo por onde as aulas arduamente preparadas pelos professores pudessem ser acessadas. A maior dificuldade para o pleno desenvolvimento da aprendizagem ao longo da fase pandêmica ocorreu pela constatação óbvia (ainda que alguns "entendidos da educação" tentam brigar com as evidências observadas por aqueles que sentem diuturnamente o calor – em seus mais variados sentidos – de uma sala de aula) de que o ensino remoto não é capaz de superar plenamente as potencialidades presentes no contato direto, ao vivo, olho no olho, de um professor que convive com o seu estudante, ainda mais quando ele apresenta maior dificuldade para assimilar os conteúdos elementares de uma área.

Como destacado ao longo do presente trabalho, a pesquisa ora apresentada se baseou nos dados consolidados e aferidos ao final do ano letivo de 2019, o último em que o ensino se desenvolveu de forma integralmente presencial. Considerando que as estatísticas produzidas através de diversas pesquisas informam que a população negra no Brasil sofreu as piores consequências familiares, financeiras, alimentares, mentais, sociais e de saúde pública advindas da recessão econômica causadas pela pandemia, é de se supor que, no momento em que os dados estatísticos referentes ao ano letivo de 2022 estiverem disponíveis, haverá o agravamento do cenário já aqui apontado como de consolidação do racismo estrutural nas escolas municipais paulistanas.

Mesmo observando um razoável contingente de indivíduos que não se identificaram racialmente, é possível constatar não apenas que, em linhas gerais, o percentual de negros entre os estudantes paulistanos é maior do que a parcela da mesma categoria entre a população da cidade, como também que, nas aulas de Recuperação Paralela tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, há mais negros do que brancos. Eis um interessante desafio a ser encarado por todos os profissionais da RME que

eventualmente entrarem em contato com a presente pesquisa: por que será que a parcela de estudantes negros encaminhados para a recuperação de aprendizagens é maior do que a de brancos? Isso se deve a questões subjetivas (os estudantes brancos não são avaliados da mesma maneira que os seus colegas negros) ou objetivas (os negros não estão conseguindo aprender o mesmo que os brancos)? Se a resposta a esta última pergunta for "sim", por que os negros não estão aprendendo? O que pode ser feito no cotidiano da sala de aula, ou na escola, chegando no coletivo da RME, para superar tal situação? Será que o conteúdo curricular trabalhado está atendendo igualmente às demandas sócio-históricas de brancos e negros?

Acerca deste último ponto, a legislação brasileira, desde o início deste século procurou estabelecer alguns marcos para que o ensino público no país abrangesse os saberes, as tradições e a trajetória de populações tradicionalmente marginalizadas não apenas dos bancos escolares, mas fundamentalmente do conteúdo ali proposto. A partir dali, houve a criação de diversos referenciais pedagógicos que buscavam não apenas provocar uma análise crítica da prática docente até então em voga, como especialmente municiar os professores de conteúdo para ampliarem o escopo de ações e práticas visando a uma maior diversidade e representatividade no conteúdo das aulas. No caso da RME, são pontos de destaque os referenciais publicados em 2008 (Educação Étnico-racial), 2019 (Povos Indígenas) e 2021 (Povos Migrantes). No entanto, tais números apresentados na presente pesquisa mostram que as políticas públicas não apenas não estão atingindo plenamente seus objetivos, muito pelo contrário: o racismo estrutural, ao menos nas escolas da RME, é uma situação consolidada, haja vista que, proporcionalmente, há mais negros matriculados nas turmas de Recuperação Paralela do que brancos. As estatísticas, desde os anos 1990, permitiram concluir que as políticas públicas em diferentes esferas governamentais conseguiram o objetivo de abrir o caminho das escolas para mais negros, porém este público ainda não está plenamente inserido nas dinâmicas pedagógicas e curriculares de ensino. Eis um importante desafio a ser superado.

Desta maneira, é fundamental reforçar a feliz paráfrase dos títulos das mais famosas obras de Paulo Freire realizada por Mariano (CÁSSIO, 2021), é necessário consolidar uma "Pedagogia de Resistência", onde há o desenvolvimento de uma série de estratégias pedagógicas contra-

hegemônicas, para se contrapor aos ditames socialmente estabelecidos historicamente. Assim sendo, cabem aos profissionais da educação, especialmente os paulistanos, compreender não apenas o porquê de uma predominância negra entre os estudantes que se encontram demandando a recuperação, como também elaborar caminhos que visem à superação dessa situação, não apenas nestes momentos específicos, mas também nas aulas regulares.

Com a consolidação de tal caminho, quem sabe, conseguiremos tornar real dois dos ideais propostos por Freire (2013): o despertar enquanto sinônimo de rebeldia diante da tomada de consciência perante a realidade na qual o sujeito está inserido, superando o fatalismo e a autodesvalia, culminando na prática constante do ato de esperançar, visando à construção de uma nova vivência social, mais humana, mais democrática e mais justa para todos, em que a cor da pele das pessoas não seja um elemento de discriminação, de preconceito ou até mesmo uma sentença de morte, como a contemporaneidade brasileira insiste em reafirmar. Afinal, a escola, sozinha, não é capaz de gerar uma nova forma de sociedade. Entretanto, a construção de uma nova forma de sociedade passa, obrigatoriamente, pela escola.

Eis uma luta que deve(ria) unir a todos, independentemente de sua origem étnica.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Editora Summus, 1997.

APPLE, Michael. A Luta pela Democracia na Educação Crítica. **E-Curriculum.** V.19, nº4, 2017.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Populacional - 2010.

_____. Estimativas da população residente nos municípios **brasileiros com data referência em 1º de julho de 2020.** Disponível em: **h**ttp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_ 2020.pdf. Acesso em: 15 abr.2022.

_____. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, **de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar - 2019.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 21 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério – Construção Cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 jan. 2022.

CÁSSIO, Fernando (org**). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio**. A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.
FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL PARA A ANÁLISE DE DADO - SEADE.

Retratos de São Paulo. Disponível em http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?temaId=1&indId=5&locId=3550308&busca=. Acesso em: 13 jun. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil.** Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo, Editora Veneta, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA AVANÇADA – IPEA. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/index.html. Acesso em: 08 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio por cor/raça**. Observatório de Educação – Ensino Médio e Gestão. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/visualizacao/taxa-de-distorcao-idade-serie-no-ensino-medio-por-cor-raca,2d01ad9f-4fc4-49cc-bc66-e5cea7a209c0. Acesso em: 08 jun. 2022.

NOGUEIRA, João Carlos (org.). **As Ideias Racistas, os negros e a Educação.** Núcleo de Estudos Negros. Florianópolis: Editora Atilende, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

_____. **Lugar de Fala.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SANTIAGO, Flávio. "Não é Nenê, ela é Preta": Educação Infantil e Pensamento Interseccional. **Educação em Revista**, v.36. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt. Acesso em: 07 jan. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. **Portal Dados Abertos**. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em 21 jun. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME Nº 25, de 11 de dezembro de 2018**. Altera a Instrução Normativa nº 25, de 11/12/18, que dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação, bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de Professor de Apoio Pedagógico – PAP e Professor Orientador de Área - POA e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-5-de-junho-de-2019. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação ao Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação das Aprendizagens.** Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51995.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 1084, de 31 de janeiro de 2014. **Institui o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar - Recuperação nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental, de Educação Bilíngue para Surdos e de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências**. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1084-de-1-de-fevereiro-de-2014. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16281.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Projeto de Apoio Pedagógico (Recuperação de Aprendizagens).** Disponível em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp- content/uploads/2020/11/recuperacao_OD_web.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

Análise da Lei 10.639/03 nos planos de Ciências da Natureza do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo

Regiane Aparecida dos Santos
Rafael Correia Lima
Karina Falavinha

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar se a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana estão presentes nos planos de aulas dos professores de Ciências do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo, escola situada em uma região periférica da cidade de São Paulo, na qual a maior parte dos estudantes se autodeclaram negros. Mediante a isso, tem como objetivo, à luz das Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana: (I) considerar as orientações pedagógicas do município de São Paulo acerca da temática estudada; (II) identificar a presença da História Afro-brasileira e Africana nos planos dos professores; (III) detalhar os aspectos relevantes para o Ensino e Aprendizagem em Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos, encontrados nos documentos pedagógicos. Apesar do mito da democracia racial, o Brasil vivencia até o presente momento episódios de discriminação

e violência contra a população negra. E, diante de uma sociedade racista, na qual jovens negros resistem sobrevivendo à violência, a Lei 10.639/03 se impõe como possibilidade de desconstrução do racismo pela via do Ensino da História e Cultura dessa população. Além disso, percebe-se na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que os estudantes são, em sua maioria, autodeclarados negros (pretos e pardos), majoritariamente mulheres, que não puderam concluir os estudos no tempo certo. Saber disso é fundamental para uma prática que se pretende dialógica, pois deve constar nesse currículo elementos que garantam ao estudante a possibilidade de se ver representado nele, bem como considerar os conflitos e a complexidade dos desafios enfrentados, de modo a possibilitar a análise crítica e reflexiva da realidade para que possam transformá- la. No entanto, isso só será possível, a partir da valorização da produção histórica, política, econômica e social negra na constituição da sociedade, que ocorre parcialmente nos planos de aulas de Ciências Naturais analisados. Para tanto, este trabalho se organizará da seguinte forma: apresentação do contexto geral e a luta do movimento negro para implementação da lei; contextualização da organização pedagógica do CIEJA; apresentação da temática étnico-racial no Currículo de Ciências da RME de São Paulo; e, por fim, análise de dados e resultados encontrados nos planos dos professores de Ciências com vistas a verificar se a temática étnico-racial implantada pela Lei 10.639/03 está presente no plano de aula.

Introdução

É possível observar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SME/COPED, 2019), que os estudantes são, em sua maioria, autodeclarados negros (pretos e pardos), majoritariamente mulheres, que não puderam concluir os estudos no tempo certo. Saber disso é fundamental para uma prática que se pretende dialógica, pois deve constar nesse currículo elementos que garantam ao estudante a transformação de sua realidade.

Embora se perceba um aumento dos estudos referente à temática racial e a importância dessa discussão na construção de uma

sociedade antirracista, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido até que ela seja incorporada de fato ao sistema de ensino. Nesse sentido, a escola como reprodutora dos mecanismos sociais, mas também espaço privilegiado de discussão e disseminação de ideias, é desafiada a romper com ciclos de violências causadas pelo racismo. No entanto, tornam-se necessárias a discussão e a apropriação teórica e prática pelas educadoras e educadores, de modo que os conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares promovam a valorização da produção negra.

Diante disso, faz-se necessário destacar que a luta das diversas entidades pertencentes ao Movimento Negro garantiu, como forma de resistência contra o racismo, entre outras conquistas, a consolidação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira, o que promoveu a disseminação da cultura negra, além da valorização da produção nas áreas sociais, econômica e política brasileira (GOMES, 2017, p. 34).

Considerando esses aspectos, esta pesquisa foi realizada no CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo, escola situada no Parque Bristol, zona periférica do município de São Paulo, que atende educandos pertencentes ao entorno da unidade escolar e, conforme dados apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022, p. 17), a maioria desses estudantes se autodeclara negros (pretos e pardos) e se identifica como mulher. Esse dado é mais uma justificativa fundamental para a garantia do que estabelece a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) sobre Ensino de História e Cultura Africana, uma vez que a maior parte dos matriculados é negra.

Também é necessário explicitar que a escola analisada se organiza por "Projeto Curricular Integrado" e articula as áreas do conhecimento, de modo a garantir a participação dos estudantes em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o trabalho se inicia com a escolha do tema gerador, que parte da realidade e do desvelamento dos problemas enfrentados, mediados pelas percepções dos educandos e educadores sobre as contradições enfrentadas e pelo desejo de transformação dessa realidade.

Isto posto, para realização deste estudo, utilizou-se a pesquisa qualitativa, dividida em: pesquisa bibliográfica; leitura das Diretrizes da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003); currículos da disciplina de Ciências da Natureza

(SME/COPED, 2019) e análise dos planos de Ciências Naturais, totalizando 12 planos de aulas das semanas de "Sistematização", referente ao período de agosto de 2021 a junho de 2022.

Portanto, pretende-se aqui compreender se as diretrizes da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) estão presentes nos planos de ensino de Ciências da Natureza do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo.

Lei 10.639/03: uma conquista do movimento negro

Nenhuma lei nasce sem que seja estabelecida relação com a realidade e as dificuldades enfrentadas pela sociedade, a qual se pretende organizar. Ela é a norma instituída pelo poder competente e, de acordo com Artigo 5º, Inciso II CF (BRASIL, 1988), "ninguém pode ser obrigado a fazer ou a deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da lei". Assim, toda lei surge da necessidade de se regularem os conflitos de um grupo ou de uma nação e, não fosse o racismo estruturante de nossa sociedade, ela não seria necessária.

Desse modo, a lei está a serviço daqueles que a criaram, de modo a garantir a organização de seu grupo, e a partir dela que, por cinco séculos e, em diferentes organizações políticas, foi possível afastar a população negra de seus direitos essenciais, conforme apontam as DCN para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana:

> O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Isto posto, cabe aqui explicitar, conforme as DCN para Educação Étnico-Raciais e Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (2004), que ser negro não está limitado apenas às características físicas dos sujeitos ou aqueles que reconhecem a sua ascendência, mas trata-se de um posicionamento, sobretudo, político. Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro se posiciona duplamente, ao valorizar sua ancestralidade, mas também por combater, de modo articulado e organizado, o racismo.

Essa ênfase na atuação das entidades do Movimento Negro se faz necessária para relembrar, após percorridos quase 20 anos de sua promulgação, os princípios que fundamentam a lei e a necessidade de, ainda hoje, desconstruir o mito da igualdade racial, que segundo Domingues (2003/2004, p. 276) "[...] é um sistema desprovido de qualquer barreira legal ou institucional de preconceito e discriminação".

A existência desse mito faz as leis e as ações afirmativas em prol da população negra se constituírem como concessão, porém, elas são frutos de luta e reivindicação de demandas reais que procuram, sobretudo, a resistência e a sobrevivência da população negra, por via da garantia de direitos e acessos. Diante disso, antes de tratar da implantação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), cabe ressaltar a importância da trajetória de luta e resistência daqueles que enfrentam, diariamente, a discriminação racial.

Desse modo, segundo Verena et al. (1994), a luta do Movimento Negro está presente, desde antes da libertação da população escravizada, que não ocorreu pela benevolência da branquitude, mas pela ativa luta por liberdade do povo negro, que se inicia na Diáspora Africana, quando homens, mulheres e crianças são sequestrados de suas casas e obrigados a esquecer sua cultura, tradição e história, mas também a constituir nova forma de sobrevivência, além da construção de uma sociedade que expropria o seu direito de existir.

A resistência a essa desigualdade de condições, imposta por uma sociedade marcada pela discriminação, é desejosa das riquezas produzidas, através de conhecimentos modernos e avançados daqueles que, trazidos à força, a construíram. Essa luta manifestou-se na existência de quilombos e outros combates, como a "Revolta dos Malês", ocorrida

em 1835, na cidade de Salvador, durante o período de escravização, frente ao sequestro e ao cativeiro.

Deve-se ressaltar também, conforme DCN para o Ensino Étnico-Raciais e para o Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que as ações do Movimento Negro surgem em virtude de uma sociedade organizada, em forma de normas e regras, que aprofundam a desigualdade e buscam não apenas o apagamento da Cultura e História de um povo, mas o seu extermínio.

Mais tarde, conforme Gomes (2017), essa resistência também foi manifestada por várias entidades do Movimento Negro, que se uniram para denunciar a violência e a discriminação sofridas, foi pela existência dos jornais: "Treze de Maio", localizado no Rio de Janeiro (1888), "O Exemplo", localizado em Porto Alegre (1892) e em São Paulo, "Imprensa Negra Paulista" (1920), em que se enfatizou o racismo existente no país: "Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumos à construção de sua integração a sociedade da época" (GOMES, 2017, p. 29).

Já nos anos de 1970 e 1980, Gomes (2017) explicita que muitas publicações eram influenciadas pelas interações com outros países, intensificando os intercâmbios de informações e fortalecendo a ação dos movimentos e a consciência sobre si. A articulação dos inúmeros casos de discriminação racial, ocorridos durante a ditadura, levaram as entidades a se unificarem, dando início ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico Racial (MUCDR) e, mais tarde, chamado de Movimento Negro Unificado (MNU).

Segundo Gomes (2017), na década de 1980, essa articulação das diversas entidades do Movimento Negro, que viam em suas ações a garantia de acessos e a ocupação de lugares predominantemente branco, inclusive, possibilitando a alguns ativistas a frequência na graduação e pós-graduação, possibilitou o engajamento nos estudos com ênfase na questão racial, sobremaneira, na educação, com vistas a ampliar a abrangência e o aprofundamento das demandas enfrentadas pela população negra.

Nos anos de 1990, Gomes (2017) afirma que a partir da proposição de ações afirmativas cujo objetivo era a superação do racismo e da desigualdade racial, tanto no acesso à Educação Superior, como ao

mercado de trabalho, promoveu-se o fortalecimento da articulação das entidades do Movimento Negro ao longo dos anos. Além disso, a "III Conferência Mundial contra o racismo" possibilitou a percepção de que havia preconceito e discriminação racial no Brasil, contrariando o mito da democracia racial existente até aquele momento, mas permanente a uma parcela da sociedade até hoje.

Atualmente, graças às lutas e aos debates promovidos pelo Movimento Negro muito se tem difundido sobre a violência causada pelo racismo, e é possível afirmar que apesar do impacto sobre a realidade, há muito a ser feito, pois muitas mortes são causadas pela intolerância racial.

Segundo dados do "Atlas da Violência" (2021), embora essa violência causada pela discriminação racial tenha demorado para aparecer nos estudos referentes ao tema por órgãos responsáveis por esses dados no país, as entidades que compõem o Movimento Negro realizam esse trabalho há décadas.

A reflexão sobre esses dados leva à necessidade da definição sobre raça e racismo, que conforme as DCN para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana raça é compreendida como:

> [...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.14).

Já o racismo, segundo Gresser e Rossato (2001), surge a partir da diferenciação entre brancos e negros, nascida das relações capitalistas e leis coloniais, e a branquitude se coloca na sociedade como norma hegemônica, estabelecendo uma relação entre dominantes e subordinados.

De acordo com as DCN para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), apesar de no Brasil ser difundida a ideia de

democracia racial, como se não houvesse tensões, conflitos e, sobretudo, violência no tratamento de homens, mulheres e crianças negras, histórica e politicamente, consolidou-se neste país uma sociedade racista.

Cabe explicitar, portanto, que racismo é uma prática de discriminação sistemática, que privilegia ou exclui os indivíduos e para sua desconstrução, as DCN para o Ensino da História e Cultura Africana (2004) estabelece a necessidade de reconhecer a valorizar a história dessa população, ao mesmo tempo que se expõe as desigualdades, assim,

> Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 13).

Aprofundando esse conceito, Almeida (2020) explicita que as instituições estão a serviço do Estado, de modo a organizar, orientar, normatizar e regular a sociedade, tentando absorver conflitos e buscando certa estabilidade social, como se nela não existissem diferenças, portanto, é possível que a extinção dessas tensões favoreça determinados grupos raciais em detrimento de outros, impondo-lhes seus interesses políticos e econômicos. Como as instituições fazem parte de uma estrutura social, cujas regras e normas tentam preservar, caso essa instituição expresse alguma forma de racismo, essa expressão é chamada de Racismo Estrutural.

Sobre isso, Gomes (2017) informa que nos anos de 1990 o Movimento Negro já afirmava a existência do racismo institucional e observava a necessidade de articular ações afirmativas capazes de superar o racismo e a desigualdade, o que impulsionou o trabalho junto às universidades em prol da ressignificação da raça e da mudança das estruturas institucionais.

É nesse contexto, com base no engajamento do Movimento Negro e de todas as ações articuladas para o seu fortalecimento, no que se refere ao acesso aos direitos negados pelo preconceito e o racismo que é promulgada a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre o ensino

de história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas, é promulgada, alterando a Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 9).

O reconhecimento da desigualdade e diversidade ocasionou na ressignificação da raça e isso não seria possível sem a ação articulada do Movimento Negro (GOMES, 2017, p.36). Além disso, é relevante ressaltar, conforme afirma as DCN para o Ensino Étnico-Racial e para o Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.12), que a promulgação da lei com a temática racial é fundamental, devido aos muitos direitos negligenciados e à necessidade de essa população ser reconhecida na cultura brasileira e de se emanciparem das visões euro centradas, que negam a sua existência e, a partir da educação, constituírem discursos capazes de resistir ao racismo e combatê-lo.

Além de estabelecer uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, de modo a construir uma sociedade mais justa, equânime e de paz, também promove o reconhecimento e a valorização da cultura historicamente negada.

Assim, seja na garantia de cotas que possibilita o acesso à universidade ou em concursos públicos, nos quais são garantidas vagas aos negros, que mais tarde oportunizarão à população se ver representada pela presença negra nesses espaços, só puderam se consolidar mediante ações das entidades organizadas. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), além de garantir políticas afirmativas que asseguram direitos a um grupo historicamente discriminado, é mais uma conquista do Movimento Negro e uma possibilidade de desconstrução das relações equivocamente hierarquizadas e naturalizadas sobre ele para ambientes predominantemente branco, Gomes afirma que

> O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça dando, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21).

Também conforme afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial e Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 17), a ação do Movimento Negro não se resume ao acesso, ele inclui uma série de iniciativas que promovem a transformação da sociedade por meio de políticas públicas que garantam direitos – civis, sociais e políticos – da população a qual representa:

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro- brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Evidentemente, o engajamento e a ação do Movimento Negro não se limitam a essa implantação, mas também outas iniciativas relevantes para discussão e construção de uma sociedade mais justas e igualitária, no entanto, essa articulação não pode ser exclusiva dele, mas cabe a toda sociedade a responsabilidade sobre a desconstrução de estereótipos que perpetuam a discriminação e a negação de direitos, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Frente a isso, a escola se torna lugar privilegiado de discussão e o professor tem papel fundamental para efetivação desse processo, pois o docente é um ser social e político: social porque se constitui a partir das relações que se estabelecem ao longo de sua vida e político porque necessita conviver em sociedade, e deve ter, portanto, clareza das interferências em sua prática docente.

Contextualização da organização pedagógica do CIEJA: um olhar freiriano

O Projeto Político Pedagógico da escola corrobora com Hooks (2020), que apresenta a necessidade de romper com a concepção de ensino pautada na universalidade, que se apresenta em uma única forma de pensar e aprender, assim, essa forma de ensino-aprendizagem possibilita o ensino na perspectiva multicultural.

Essa concepção também é compartilhada pelas DCN para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), nela a escola torna-se espaço privilegiado e a prática docente se impõe como forma de luta contra o preconceito e a discriminação, além de possibilitar o olhar para o território e aos sujeitos que vivem nele, suas demandas, suas incertezas e seus questionamentos. Desse modo, a partir da implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é possível que se alcance o desenvolvimento de uma aprendizagem paraemancipação e transformação, inclusive, aos que são discriminados. Entretanto, observa- se que, de modo geral, o espaço escolar pouco mudou em sua organização, metodologia e significado dado ao conteúdo, portanto, incapazes de promover a transformação da realidade vivida e muitos desses aspectos afastam adolescentes e jovens da escola, cada vez mais, aproximando-os da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, os estudantes são bastante estimulados pelas tecnologias e acesso à informação, porém, não são preparados para construção crítica e reflexiva do conhecimento científico e sistematizado. Sobre isso, Hooks (2017) afirma que tanto estudantes e professores devem pensar e repensar práticas transgressoras para emancipação e liberdade.

Nesse contexto, é difícil que a escola consiga manter a atenção dos estudantes sem conectá-los à sua realidade. Por outro lado, quando o estudante adulto retorna à escola, é esse modelo que espera encontrar como forma de resgate daquilo que lhe foi negado, portanto, é preciso romper com esse padrão fetichizado de educação para outros que vise à emancipação dos sujeitos. Conforme Hooks,

> A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto

> pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado (HOOKS, 2017, p.23).

Diante disso, Paulo Freire (2011,) convida os educadores a romperem com a estrutura opressora da Educação Bancária, que vê o educando apenas como memorizador de conteúdos e o educador transmissor de um saber acumulado. Assim, ele faz uma crítica a esse tipo de educação, pois não existe o conhecimento fora da relação educando, educador e mundo. Isso significa afirmar que não apenas professores sejam os únicos detentores dos saberes na relação ensino-aprendizagem, mas ambos, como sujeitos ativos, os constroem e reconstroem.

Por isso, contextualizar a escola, a partir do conhecimento dos sujeitos que estudam nela, permite a promoção do ensino-aprendizagem mais democrático e a garantia da permanência desses sujeitos, tornando-a mais significativa àqueles que estão nela, portanto, une duas dimensões: ação e reflexão numa relação de interdependência. Nesse processo dialógico, cabe considerar os interlocutores dessa relação que se estabelece no ensino-aprendizagem de jovens e adultos para dar sentido ao que se ensina e aprende.

Além disso, em uma prática que se pretende dialógica, crítica e reflexiva, é papel da escola analisar esses eventos que ocorrem fora dela, pois em muitos casos, na Educação de Jovens e Adultos, podem ser a causa da exclusão e o abandono,

> Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10.639/03, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo (BRASIL, 2009, p.54).

Segundo publicação da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA (2020), de modo geral, os CIEJAs são equipamentos públicos municipais da rede do município de São Paulo localizados nas periferias do município e têm como objetivo atender a população em situação de vulnerabilidade, que foi expropriada dos direitos que lhe são cabidos, tais

como: acesso à educação, cultura, moradia, alimentação, segurança etc., buscando por meio da educação o combate a toda forma de preconceito e discriminação, assim, com horários flexíveis – manhã e noite – e períodos de aula com duração de duas horas e quinze minutos, possibilitando ao estudante trabalhador a frequência e a permanência na escola.

O CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo está situado no parque Bristol, periferia de São Paulo, local com poucas áreas verdes e equipamentos culturais. Além disso, há uma sensação de insegurança bastante difundida no território, e embora situados próximos ao Zoológico de São Paulo e Jardim Botânico, esses espaços não são compreendidos pelos moradores como parte do território acessível.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade (2022), estão matriculados 331 estudantes, que moram no entorno ou em bairros próximos também periféricos, a maioria dos estudantes são mulheres, se autodeclaram negros e evangélicos, "[...] em termos de identidade de gênero, 71% se identificam como mulheres, 27,5% se identificam como homem e 1% como transgênero (PPP, 2022, p. 17)" e quanto à autodeclaração de raça/cor, "[...] 63,1% declaram-se negros (pretos e pardos), 35,9% brancos e 1% indígenas" (PPP, 2022, p. 17).

> Considerando os dados acima, a escola é organizada, a partir de uma política de projetos, de modo que os estudantes participem de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, no qual possam escolher os temas que serão desenvolvidos ao longo dos semestres, garantindo a todos a participação na construção do currículo.

Ademais, compreendendo os sujeitos como seres sociais e culturais atravessados por marcadores sociais, como: gênero, raça, cor, sexualidade, geração, nacionalidade, classe social etc., na inserção de tais aspectos promove a construção de conhecimento com e para diversidade, bem como assegura uma aprendizagem significativa.

Além disso, a organização por projetos possibilita aos docentes a pesquisa de temas e atividades que os colocam em outra instância, para além de executores de programas, mas como pesquisadores da educação. Entretanto, essa proposta será possível se houver a dialogicidade entre todos os membros da comunidade escolar, rompendo com a lógica do educador agente de uma educação desconectada da realidade, da identidade e

características dos estudantes, mas, que garante o conhecimento "[...] na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2011, p.81).

Tema: Trabalho e Tecnologia

1ª Semana (Sensibilização)	2ª Semana (1º Desdobramento do Problema)	3ª e 4ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)	5ª Semana (2º Desdobramento do Problema)	6ª e 7ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)	8ª Semana (3º Desdobramento do Problema)	9ª e 10ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)
Apresentar o problema sob a forma de atividades de sensibilização	A tecnologia liberta ou escraviza?	Por área	De que forma o uso da tecnologia altera o mundo do trabalho	Por área	As tecnologias promovem formas sustentáveis de trabalho?	Por área

Dimensões do Problema			
Pessoal	Qual a influência da tecnologia na sua rotina? Como ela transforma sua realidade?	Reconheço as mudanças tecnológicas do mundo do trabalho?	Identifico as tecnologias como promotoras de formas sustentáveis no mundo do trabalho?
Global	Pertencemos a uma periferia tecnológica? Acesso a tecnologia: opção, necessidade ou obrigação?	Como a dependência tecnológica afeta as relações no mundo do trabalho?	As tecnologias podem promover formas sustentáveis de trabalho para a periferia tecnológica?
Local	Como a tecnologia contribuiu historicamente para a inclusão ou exclusão social?	Como o mundo do trabalho transformado pelas tecnologias interfere nas relações de trabalho e nas lutas dos trabalhadores?	Como a sociedade tem procurado construir alternativas sustentáveis para o mundo do trabalho?

Tema: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E LUTA POR DIREITOS

1ª Semana (Sensibilização)	2ª Semana (1º Desdobramento do Problema)	3ª e 4ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)	5ª Semana (2º Desdobramento do Problema)	6ª e 7ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)	8ª Semana (3º Desdobramento do Problema)	9ª e 10ª Semanas (Sistematização do Conhecimento)
Apresentar o problema sob a forma de atividades de sensibilização	Onde estão os direitos?	Por área	Indignar ou resignar?	Por área	A participação política transforma a realidade?	Por área

Dimensões do Problema			
Pessoal	(Re)conheço meus direitos?	A participação política dá acesso à cidadania?	A quem recorrer em caso de negação de meus direitos?
Global	Quais direitos estão acessíveis na comunidade?	Quais são os movimentos de participação em prol das garantias de direitos que existem no território?	Quais foram as conquistas no território obtidas a partir de participação política?
Local	Os direitos são de todos ou são de alguns?	Quais são os mecanismos que podemos mobilizar na sociedade para garantir nossos direitos?	Quais são os espaços e mecanismos de ação coletiva em prol da garantia dos direitos?

Essa organização exige que os educadores tenham um perfil voltados para pesquisa e estejam preparados para articular os conteúdos discutidos em sua área do conhecimento àqueles referentes à formação multicultural, assim, concorda com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse sentido, o docente não deve ser simples executor, mas um profissional consciente de sua ação pedagógica, a partir da ação reflexiva que permita a superação da alienação e um diálogo que faça sentido, pois reconhece o interlocutor desse processo. Assim, deve:

> [...] buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.12).

Dessa forma, a partir do levantamento dos questionamentos e dúvidas acerca do tema pelos estudantes, a escola junto aos professores e a equipe gestora sistematizam esses dados e, a partir deles, criam o "Mapa" conceitual do Projeto Curricular Integrado, em que serão analisados os períodos referentes ao segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

No período mencionado acima, os temas escolhidos pelos estudantes da Etapa Básica e Final foram em 2021 - "Trabalho e Tecnologia" e 2022 "Participação Política e Luta Por Direitos" conforme segue abaixo:

Figura 1 – "Mapa do Projeto Curricular Integrado"

Fonte: PPP do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo (2021/2022).

Figura 2 – "Mapa do Projeto Curricular Integrado"

Fonte: PPP do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo (2021/2022).

A Figura 2 apresenta o quadro construído a partir das anotações feitas durante as aulas que antecipam o início do levantamento dos temas, sendo que as informações advêm da mediação ocorrida pelas percepções dos educandos sobre as contradições enfrentadas e pelo desejo de transformação dessa realidade. Assim, o trabalho se inicia com a escolha do tema gerador, buscando responder no 1º Semestre - Tecnologia no mundo do trabalho: garantia de desenvolvimento sustentável ou aprofundamento da exclusão social? E no 2º - Acesso e/ou conquista por direitos o que transforma a realidade? Sobre a escolha da organização escolar por projeto, Souza (2018, n.p.), coordenador geral do CIEJA, afirma que,

> Um dos pontos mais fortes de uma proposta de trabalho por projetos é sua facilidade para trazer as expectativas e necessidades da comunidade para dentro da escola. Num projeto os saberes, habilidades, atitudes devem estar colocadas em favor de um caminho de desenvolvimento cognitivo cujo ponto de chegada – e de partida – é a relevância do aprendizado para a vida prática e inserida no contexto do sujeito aprendente (SOUZA, 2018, n.p.).

Ainda sobre a necessidade e a relevância de se considerarem as diferentes percepções sobre o mundo como prática de uma educação como prática para liberdade, Freire (2011, p. 100) afirma, ainda: "O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se "destaca" e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio".

Considerando o contexto EJA, cujo objetivo é a alfabetização e a conclusão dos estudos daqueles a quem a educação foi negada, requer da prática pedagógica que essa leitura de mundo inclua a diversidade e o reconhecimento do outro em si. Essa concepção corrobora com os pressupostos do Currículo da Cidade de São Paulo, conforme segue.

> Compreendemos que o processo de problematização, desenvolvimento e sistematização precisa perpassar as estratégias didáticas propostas pelo docente nas diferentes modalidades organizativas. Tal posicionamento fundamenta-se na compreensão de que cabe à escola fomentar o desenvolvimento dos objetivos de observar, perguntar, formular hipóteses, selecionar fontes de informação, coletar dados, descrever, registrar, relatar, comparar, classificar,

> opinar, interpretar, inferir, justificar, relacionar, explicar e fazer generalizações, o que pode ser potencializado à medida que os estudantes se deparam com situações-problema (SME/COPED, 2019, p. 70).

Nesse sentido, as "Orientações Pedagógicas da Rede Municipal de São Paulo" afirmam que a diversidade cultural deve ser o eixo da formação educacional dos sujeitos:

> Pressuposto essencial na ação educativa é o reconhecimento das diferenças, de forma não excludente, e a possibilidade de articulação entre as culturas, porque a educação não é o simples ato de reunir pessoas e para aderir a valores forjados ao longo da história. [...] A educação somente pode articular culturas se romper com as amarras, com os mitos, o que significa reconhecer-se no e pelo outro. O reconhecimento cultural de um povo que imprimiu parte significativa da chamada cultura brasileira não poder ser um projeto para amanhã, mas deve ser realizada cotidianamente e a ação pedagógica é uma das possibilidades de realização (BARRETO, 2008, p. 180).

Neste contexto, cabe aos professores sistematizá-las em forma de questões, algumas delas elaboradas pelos estudantes, outras pensadas a partir dos anseios trazidos por eles. As perguntas elaboradas para o desenvolvimento do projeto, nas linhas horizontais e verticais, visam aos desdobramentos do percurso formativo e à complexidade do tema garantido na gradação das perguntas em âmbitos pessoal, local e global, conforme Souza:

> Se essas perguntas que se sucedem umas às outras durante o projeto têm a função horizontal de criar um percurso evolutivo ao longo de seu desenvolvimento, há um segundo conjunto de perguntas, de ordem vertical, que visam a garantir que o problema será refletido em variados graus de complexidade. São perguntas que se esboçam no nível pessoal, local e global, sendo o primeiro referente à dimensão mais intrínseca ao sujeito, o segundo referente à realidade local no qual está inserido (que em nosso caso está majoritariamente ligada ao território no qual nossos estudantes vivem) e o terceiro referente à realidade da cidade, do país ou mesmo do planeta, de acordo com a pergunta que é formulada (SOUZA, 2018, p. 85).

Esse saber coparticipado é, portanto, dialógico e requer dos

educadores uma postura metodológica rigorosa, pois pressupõe o estudo, a reflexão, o registro e o compartilhamento dos saberes construídos para novamente agir sobre o conhecimento.Para tanto, conforme proposto por Freire (2011), é fundamental para uma educação que se pretende emancipadora e libertária que não se faça de uns sobre os outros, mas uns com os outros e mediatizadas pelo mundo, dos anseios, dúvidas e inquietações apresentadas pelos estudantes e não pelo que é posto como ideal.

O que se pretende nessa organização por projetos é que o conhecimento seja significativo e se consolide como saberes da experiência, conforme Bondía (2002), por meio do método científico, que se apresenta como parte do caminho para se apropriar e dominar o mundo. Para o autor,

> A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência (BONDÍA, 2002, p. 28).

As atividades propostas serão realizadas com vistas a responder às questões elaboradas por esses questionamentos nas "Semanas Temáticas" e de "Sistematização". As "Semanas Temáticas" têm como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e suscitar outros questionamentos que serão trabalhados ao longo das "Semanas de Sistematização", nas quais cada disciplina aprofundará o tema buscando responder às questões nos eixos horizontais e verticais. E é neste contexto, que os planos de sistematização serão analisados, na união entre o tema proposto e o "Currículo da Cidade de São Paulo – EJA" (2019). Segundo Souza, essa organização tem como objetivo:

> Consolidado o percurso formativo do projeto, é o momento de organizarmos o tempo para cada uma de suas etapas. Desde o começo concebemos três momentos importantes para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes: a semana de sensibilização, as semanas temáticas e as semanas de sistematização. Com duração de cerca de três meses, nosso projeto é antecedido por um mês de planejamento prévio,

> que é o processo formativo dos docentes e a elaboração do percurso formativo, e sucedido por um mês para a avaliação de seus resultados, que é a apreciação do processo como um todo e do produto no qual o projeto culminou (SOUZA, 2020, p. 87).

O objetivo aqui não é discutir a organização do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo, mas a contextualização dos projetos que serão analisados, e a preocupação com uma gestão democrática e participativa já dá indícios da valorização dos interlocutores dessa relação – os estudantes – de suas demandas, características e intenções nesse retorno à escola.

Pensando na temática racial, além dos tempos e espaços da escola e nas relações estabelecidas com os estudantes, a necessidade em cada plano de sistematização trabalhado ao longo do projeto a inserção de conteúdos que estejam ligados ao tema desenvolvido pela escola, mas também à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). No entanto, esse formulário é alterado no ano seguinte e o que estava específico para o cumprimento das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) é ampliado para um questionamento sobre outros marcadores sociais: "Como a diversidade racial e gênero (entre outras) estará contemplada nas atividades propostas ao longo das semanas de sistematização".

Todas as disciplinas devem entregar os planos considerando, conforme observado no último item do plano, as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), e nesse espaço os professores devem apresentar os conteúdos que serão trabalhados, garantido o que está estabelecido nas DCN para Ensino Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.23),

> Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 23).

Diante do exposto, é necessário que a escola esteja preparada e assuma sua responsabilidade em propor espaços de discussão em prol do acolhimento das diferenças existentes e na reconstrução das relações étnico-raciais garantindo, principalmente, junto àqueles que têm sido mantidos à margem, o acesso e a o participação, que se faz de forma dialógica.

Portanto, conforme apontado pelo DCN para Ensino Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para o ensino da história afro-brasileira e africana, não deve ser uma temática só para a população negra, mas de todos "todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática."

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) surge como forma de descolonizar o currículo e dar voz às experiências silenciadas e garantir a desconstrução da homogeneização das histórias e da norma imposta pela branquitude, e muito se avançou sobre a questão racial, mas é preciso ainda mais. Tratar desse tema na escola não é uma tarefa amena, pois ela perpassa o sofrimento e a negligência. Segundo Gomes (2012), essa discussão não ocorre sem conflito e o silenciamento referente à temática étnico-racial é mais uma de suas formas de expressar a discriminação nas instituições escolares. Para a autora,

> Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2012, p.105).

No entanto, segundo DCN para Ensino Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.17), isso não significa implementação de novos conteúdos ou de disciplinas específicas sobre o tema, mas do estudo sistemático que se fará presente como quaisquer outros que se tenham como clássicos a serem ensinados, com vistas a se repensarem a relações, procedimentos e aprendizagem oferecidos pela escola.

> É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p.17).

Essa lei, além da desconstrução de um currículo colonizado, promove a ruptura epistemológica e curricular, pois o estudo da História

afro-brasileira e africana possibilita a visibilidade e valorização da população negra na construção do país. Além disso, há a possibilidade, a partir da educação, de combate à violência e ensino da sociedade sobre uma nova forma de convivência com a diversidade, que não seja desigual ou discriminatória.

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Isso significa que se deve propor uma prática pedagógica antirracista, como possibilidade de desconstrução de preconceitos e de discriminação, que se fará pela educação multicultural crítica, que ultrapasse os silenciamentos ou eventos pontuais sobre a temática e os coloque no cotidiano escolar para discussão e debates a respeito das inquietações, dúvida e experiências, possibilitando uma síntese dessas aprendizagens, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 86) trata dessa diversidade de concepção da seguinte forma:

> [...] a concepção multiculturalista comporta diferentes perspectivas conflitantes, na medida em que nem o chamado multiculturalismo folclórico, – que se limita a comemorar o "Dia da Consciência Negra", o "Dia do Índio" e outras datas especiais – nem o multiculturalismo liberal – que não questiona os mecanismos de construção dos silenciamentos de identidades e da marginalização de grupos – contribuem para a efetiva transformação de sociedades desiguais e preconceituosas (SME/COPED, 2019, p. 86).

Segundo Gresser e Rossato (2001), a educação multicultural deve perpassar todos as instâncias da escola e deve retratar uma forma de se ver o mundo, não apenas uma aula ou disciplina: "Deve estar presente em tudo: no clima escolar, no ambiente físico, nos currículos, bem como nas relações entre professores, alunos e comunidade."

Nessa perspectiva multicultural, é preciso que se tenha mais que discurso, mas ações que de fato desconstruam as práticas que discriminam e negam o acesso aos direitos, portanto, torna-se necessário

que se façam novos discursos, que se enfatizem não apenas as diferenças, mas sobretudo, a similaridades existentes na diversidade. Segundo Deus (2012, p.39),

> Para que o processo do racismo se torne completo as relações devem atuar em duas dimensões: a subjetiva e a objetiva. Esta sim, na esfera do concreto, dimensão em que atua a discriminação. Portanto, para que se combata o racismo há que se pensar em estratégias para a construção de um contradiscurso eficiente e eficaz, capaz de combater o racismo e eliminar as ações discriminatórias. Esse contradiscurso não deve atuar apenas no campo da retórica, mas concretamente operar ações que mudem o quadro de prejuízos das vítimas do racismo (DEUS, 2012, p. 239).

Diante do exposto, a Educação Institucional não pode apenas propor como fim a certificação da conclusão dos estudos aos educandos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, principalmente quando esses se declaram em sua maioria negra e periférica, mas o acesso à formação considerando o conhecimento de mundo, os objetivos que estes buscam na escola. Para tanto, deve também colocar-se como sujeito desse diálogo que se estabelece na relação escola/aluno e deve, portanto, ofertar o acesso a uma formação multicultural, como segue.

> Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p.12).

Considerando o contexto para o ensino da História Afro-brasileira e Africana, é fundamental compreender o papel das Ciências, que consiste em preservação, que se faz a partir do conhecimento produzido cientificamente considerado "como uma prática social, econômica e política é um fenômeno cultural mais do que um sistema teórico-cognitivo." (FAGUNDES et al., 2009, p. 101).

Além disso, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 127) está fundamentado na Historiografia das Ciências cujo objetivo é,

justamente, desconstruir a visão que destaca um sujeito como descobridor de fenômenos, mas de enfatizar o processo e os estudos realizados por muitos pesquisadores ao longo do tempo e os aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais que interferem nesse processo, portanto, essa abordagem visa apresentar fatores que compuseram as descobertas e das relações de poder que permeiam essas relações.

> Lembramos que a discussão sobre representatividade de mulheres, negros e indígenas na ciência pode acontecer de maneira integrada ao trabalho com os diferentes Objetos de Conhecimento: ao trazermos elementos da história da ciência, ou ao fazermos referência a cientistas que estudaram determinado tópico, podemos propor a reflexão, junto aos estudantes, sobre relações de poder que perpassam a construção do conhecimento científico (SME/COPED, 2019, p. 127).

Segundo o DCN para Ensino de História Afro-brasileira e Africana (2004), em relação à EJA devem ser garantidas as seguintes ações com vistas à efetiva implantação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

> Ações principais para a Educação de Jovens e Adultos: a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afrodescendente; b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações étnico-raciais; c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais; e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Étnico racial e o combate ao racismo. f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores (Brasil, 2004, p.55).

Algumas dessas ações estão articuladas e corroboram com o que propõe o currículo de Ciências Naturais (2019, p. 127), propondo como objetos do conhecimento na perspectiva do ensino étnico-racial:

a identificação das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos historicamente discriminados – mulheres, negros e pobres – e os socialmente aceitos – brancos e ricos – portanto, entre os que podem e os que não podem seguir a carreira científica, a possibilidade de atividades a serem desenvolvidas com estudantes.

Metodologia e etapas da pesquisa

Cabe retomar os objetivos apresentados na Introdução, cujo principal objetivo era analisar, à luz das diretrizes da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e das orientações pedagógicas apresentadas no Currículo de Ciências Naturais, se o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira está presente nos planos de aula das Semanas de Sistematização do período de agosto de 2021 a junho de 2022.

Desse modo, o foco estava em: (I) considerar as orientações pedagógicas do município de São Paulo acerca da temática estudada; (II) identificar a presença da História Afro-brasileira e Africana nos planos dos professores; (III) detalhar os aspectos relevantes para o ensino e a aprendizagem em cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica encontrados nos documentos pedagógicos.

Para tanto, para subsidiar essa análise partiu-se do referencial teórico, a saber: Almeida (2020); Barreto (2008); Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana (2004); Sousa et al. (2020); Deus (2012); Domingues (2003/2004); Freire (2011); Gomes (2017); Hooks (2017); Martins (2012); Morin (2015); Secretaria Municipal de Educação (2019) e Fernandes et al. (1994).

Considerando esse referencial teórico, optou-se por destacar a importância do movimento negro, desde a diáspora negra até a implantação da lei, enfatizando-se o trabalho incansável das entidades do Movimento Negro para conquista de direitos negligenciados e que resiste a todo tipo de violência devido à discriminação racial.

Do mesmo modo, coube a contextualização do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo, diante da proposta pedagógica organizada por projetos

cujos temas são escolhidos pelos estudantes, a partir da observação da realidade. Os planos de Ciências da Natureza estão divididos em 3 planos para cada semestre, sendo dois professores de Ciências na escola, portanto, serão 6 planos por semestre, que totalizam 12 planos da disciplina. Em cada um buscou-se responder a uma pergunta problematizadora: 1º Semestre – "Tecnologia no mundo do trabalho: garantia de desenvolvimento sustentável ou aprofundamento da exclusão social?" (PPP, 2021, n.p.) 2º Semestre – "Acesso e/ou conquista por direitos o que transforma a realidade?" (PPP, 2022, n.p.).

Assim, analisando os 6 planos de ensino de Ciências Naturais elaborados por dois professores diferentes, no que se refere à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), conforme apresentado no Capítulo 2, como um dos requisitos para o preenchimento proposto pela escola relacionados ao tema "Trabalho e Tecnologia" desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2021, encontrando-se o seguinte conteúdo: "Legado da cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, evidenciando ações nas áreas social, econômica, política e científica pertinentes à história do Brasil" (PPP, 2021, n.p.).

Referente ao projeto "Participação Política e Luta por Direitos", desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2022, elaborado pelos mesmos professores, a partir da seguinte questão "Como a diversidade racial e gênero (entre outras) estará contemplada nas atividades propostas ao longo das semanas de sistematização?", encontram-se as seguintes propostas:

> Plano 1. Nos debates realizados em aula.
> Plano 2. A diversidade racial e gênero será contemplada nesta semana de sistematização ao estudarmos sobre o desmatamento reconheceremos que essa ação provoca graves consequências para as populações tradicionais como os povos indígenas e quilombolas, assim como quando reconhecemos a relação deles com o ambiente onde estão inseridos e os cuidados destes para a preservação dos biomas.
> Plano 3. A questão da diversidade de gênero será contemplada na discussão do papel da mulher durante os movimentos de "embate" na luta pela preservação da floresta dos seringueiros (PPP, 2021, n.p.).

Em primeiro lugar, analisando os conteúdos propostos para as "Semanas de Sistematização", algumas perguntas se colocam: quais legados

serão apresentados aos estudantes? De que forma serão desenvolvidos em sala de aula? Quais ações serão evidenciadas? Como esses conhecimentos serão articulados ao ensino de Ciências? Qual é a relação desse conteúdo com a pergunta problematizadora? Esses questionamentos apontam para uma imprecisão referente aos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Não é possível afirmar, por exemplo, se a temática tratada em sala de aula correspondia à população negra ou indígena. Além disso, evidencia-se a dificuldade em articular o tema "Trabalho e Tecnologia" aos conteúdos referentes ao ensino de História Afro-brasileira e Africana, uma vez que não relaciona as populações às tecnologias nem ao mundo do trabalho.

Resultados e discussões

Os planos analisados dos dois professores de Ciências demonstram, na vaga abordagem da discussão, um acentuado distanciamento entre a temática e os estudantes, visto que a maioria se identifica como negro e sua realidade, uma vez que a maior parte vivencia o racismo, e sobre isso, Edgar Morin (2015) faz uma crítica da forma como a Ciência apresenta e constrói os conhecimentos tornando-a simplificadora e reducionista.

> [...] ao planejar, precisamos conhecer quem é o estudante, quais seus conhecimentos sobre determinado tema, quais suas vivências e como elas podem ser incluídas na organização da aula. É preciso também ter clareza sobre as finalidades educativas pretendidas e sobre os objetivos a serem alcançados (o que queremos que os estudantes aprendam e desenvolvam). Em síntese, antes de iniciar uma atividade didática, precisamos ter claro em que essa atividade que estamos propondo vai contribuir para a formação dos estudantes e como ela pode auxiliar jovens e adultos da EJA a se tornarem pessoas diferentes do que eram antes da realização daquela ação (SME/COPED, 2019, p. 112).

No segundo momento, quando o tema do projeto da escola trata da "Participação Política e Luta por Direitos", observa-se na primeira

"Semana Temática" que não há evidência de qualquer conteúdo ligado à questão étnico-raciais, exceto a metodologia que será utilizada para esse fim, pois há apenas um indicativo de que será tratada "nos debates de sala de aula".

Cabe destacar também que a alteração dos modelos de planejamento, devido à abrangência dos diferentes grupos sociais, aumenta significativamente a dificuldade no foco sobre o tema étnico-racial, o que aprofunda ainda mais a dificuldade dos professores em focar em um conteúdo que ao mesmo tempo responda às questões do Projeto Curricular Integrado e desconstrua estereótipos conforme estabelecido nas DCN para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico- raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Assim, considerando as DCN para o Ensino Étnico-racial (2004, p. 21), no tema "Trabalho e Tecnologia", a área poderia, por exemplo, ter desenvolvido as atividades a partir de suas descobertas e participação que ocorre ao longo da história, considerando os desafios enfrentados devido a sua raça para desenvolver seus projetos.

> O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis

> Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2004, p. 21).

Sobre isso, também o Currículo da Cidade de São Paulo (SME/COPED, 2019, p. 127) estabelece algumas estratégias possíveis para ensino da História Afro-brasileira e Africana no Currículo de Ciências, conforme segue abaixo.

- Conhecer cientistas mulheres, negros e indígenas, identificando a ciência como uma carreira não exclusiva de homens brancos.
- Discutir as relações de poder que perpassam a produção do conhecimento científico e o reconhecimento daqueles que podem ou não integrar carreiras científicas e terem sua produção valorizada.
- Diferenciar conceitualmente identidade de gênero, orientação sexual e prática sexual, reconhecendo as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva).
- Relacionar características do corpo humano com a construção de identidade e da autoestima (SME/COPED, 2019, p. 127).

As semanas de sistematização que mais se aproximam dos conteúdos referentes à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a proposta apresentada na DCN para o Ensino Étnico-racial (2002, p.24) são as que tratam sobre o desmatamento que afetam as populações tradicionais, quilombolas e a luta de mulheres de seringueiros, pois possibilitam o acesso a acervos e documentos que promovem, ao mesmo tempo, a formação de professor e estudante, bem como a construção de um novo conhecimento sobre a História e Cultura negra: "[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

No entanto, o planejamento só se aproximará dessa discussão se acrescentada de fato uma personalidade negra, além de suas conquistas, desafios, e promovida a discussão sobre o apagamento das

histórias dessas mulheres na participação dessa sociedade, como proposto nas DCN para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 26): "Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais." Esse trabalho se fará mediante o "apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais" (Brasil, 2004, p. 26).

Além disso, não está claro como será essa abordagem e qual será a relação com ensino de Ciências com o objetivo de desconstruir estereótipos e discursos que fortalecem o mito de que a ciência é feita apenas por homens brancos, conforme aponta o Currículo da Cidade de São Paulo:

> Um dos muitos mitos sobre a ciência é que ela é feita geralmente por homens solitários, despenteados, com um jaleco branco, andando distraído e alienado por um laboratório repleto de garrafas com líquidos coloridos dos quais sai alguma fumaça. Esse estereótipo de cientista que aparece em jornais, revistas e na mídia em geral nos dá a impressão de que a Ciência não pode ser desenvolvida por mulheres, negros, indígenas ou qualquer outra pessoa que goste de se vestir bem, pentear os cabelos, conviver socialmente com grupos de amigos e amigas, divertir-se, estar engajado politicamente etc. (SME/COPED, 2019, p. 124).

A garantia do ensino multi e intercultural é, ao mesmo tempo, a possibilidade de diálogo com estudantes, pois se veem representados pelas temáticas abordadas e, ao mesmo tempo, possibilidade de investigar aspectos de sua realidade, aprofundando-os e analisando-os criticamente, elementos fundamentais para o ensino de Ciências conforme está posto no Currículo da Cidade de São Paulo.

> Um currículo que acolhe o multiculturalismo e a interculturalidade abre-se ao diálogo com questões relacionadas a gênero, à orientação sexual, à raça, à etnia, dentre outras, sem que isso signifique renunciar aos saberes do campo científico. Pelo contrário, conceitos, procedimentos, terminologias da ciência continuam a ser conteúdos que precisam ser apropriados pelos estudantes para que possam se inserir criticamente na sociedade, uma vez que é papel

> da escola promover o acesso ao saber sistematizado (SME/ COPED, 2019, p. 88).

Diante do exposto, é possível supor que a vaga aproximação do tema em duas semanas de sistematização se deve, por um lado, à falta das abordagens da Historiografia da Ciência, que permitiriam ao professor tratar a questão étnico-raciais em seu planejamento, no entanto, apesar de ela fundamentar o currículo no que se refere à História e Filosofia da Ciências é, ainda, um desafio a ser superado na formação inicial dos professores. Conforme Martins, essa formação traria grandes contribuições à formação dos professores, como segue.

> No entanto, a simples consideração de elementos históricos e filosóficos na formação inicial de professores das áreas científicas –ainda que feita com qualidade –não garante a inserção desses conhecimentos nas salas de aula do ensino básico. É praticamente consensual a existência de dificuldades no que se refere à efetiva utilização de elementos históricos e filosóficos no processo de ensino e aprendizagem de ciências, envolvendo tanto questões relativas a materiais didáticos, quanto referentes a aspectos metodológicos (MARTINS, 2012, p. 8).

Por outro lado, entretanto, a simples inserção dos elementos histórico e filosóficos na formação inicial do professor, se não for acompanhada da formação continuada, espaços de debate sobre o tema promovidos pela instituição, não promoverá por si só a efetivação da temática étnico-racial em sala de aula, conforme apontado abaixo, segundo Martins:

> No entanto, a simples consideração de elementos históricos e filosóficos na formação inicial de professores das áreas científicas – ainda que feita com qualidade –não garante a inserção desses conhecimentos nas salas de aula do ensino básico. É praticamente consensual a existência de dificuldades no que se refere à efetiva utilização de elementos históricos e filosóficos no processo de ensino e aprendizagem de ciências, envolvendo tanto questões relativas a materiais didáticos, quanto referentes a aspectos metodológicos (MARTINS, 2012, p. 8).

A escola demonstra grande preocupação em relação à dialogicidade entre todos os membros da comunidade, e mesmo com "a

equipe docente é altamente qualificada", como afirmado no PPP (2022, p. 24), se não garantir espaços de formação da referente temática que articulem a proposta pedagógica de projetos à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), não será possível a desconstrução do mito de que o "[...] conhecimento científico é neutro e desinteressado e serviu – e pode servir – ao extermínio de populações (como ocorrido no contexto do nazismo), à escravidão de povos africanos (legitimada por uma construção "científica" dos conceitos de raça e de eugenia)" (SME/COPED, 2019, p. 87).

Considerações finais

Após a análise, identificou-se espaço para proposição dos conteúdos sobre a temática étnico-racial, demonstrando, assim, uma preocupação com o cumprimento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), mas para que isso fosse verificado com maior profundidade seria necessária a inclusão de outros itens no formulário elaborado para o planejamento dos conteúdos: metodologia ou procedimentos para desenvolvimento do conteúdo conforme DCN para Ensino da História Afro-brasileira e Africana.

Entretanto, é possível concluir que a mudança no formulário proposto pela unidade afastou ainda mais os professores do tema, uma vez que abrangeu outros grupos sociais que também vivenciam a discriminação, injustiça e a negligência de direitos, e isso foi manifestado na imprecisão dos conteúdos propostos para as semanas de sistematização dos projetos desenvolvidos pela escola. Assim, evidenciando a dificuldade na articulação entre o tema e o Ensino da História de Afro-brasileira e Africana.

É possível afirmar, porém, que a criação de outro espaço que incluísse esses outros grupos ou considerasse as intersecções entre esses marcadores sociais à população negra seria suficiente para que se garantisse a melhor seleção dos conteúdos referentes ao ensino étnico-racial na disciplina.

Outra possibilidade seria a o estudo da Historiografia da Ciência, pois possibilita uma nova abordagem nas perspectivas cultural, econômica, política e social no que se refere ao ensino de Ciências, e esse conhecimento poderia aproximar os professores da temática, ao mesmo

tempo, auxiliá-los a selecionar conteúdos que estivessem relacionados à lei de forma objetiva, assim, incluindo a diversidade no Currículo de Ciências. Essa possibilidade só será possível a partir de políticas públicas que garantam na formação inicial e ao longo da carreira a formação na perspectiva multicultural que pode ser alcançada pela Historiografia da Ciências, pois nela há a possibilidade de inserção de temas que tratam de conflitos existentes na sociedade.

Partindo da hipótese parcialmente comprovada, verifica-se que há espaço nos planos para o planejamento de aulas que contemplem a Lei 10.639, contudo, a grande dificuldade permanece na falta de domínio ou pouco entendimento dos professores acerca do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Observa-se, ainda, a dificuldade de articular a temática estudada aos demais conteúdos de Ciências da Natureza, análise que se deu com pouca evidência nos planos de ensino.

É óbvio que isso não se deve apenas ao esforço do professor, mas a políticas públicas engajadas, principalmente, na formação de todas as equipes pertencentes aos contextos educacionais, mas na interação entre professor e estudantes que o ensino-aprendizagem se efetiva e interessa saber, passados quase 20 anos da publicação da primeira Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que garante a valorização da construção desse país feita por muitas mãos negras, por isso, a necessidade de analisar como os conteúdos se apresentam na escola.

Diante do exposto, recomenda-se aos professores maior detalhamento das propostas referente à temática, para refletirem em melhores resultados nos planos de ensino conforme previstos nas documentações da SME. Às novas pesquisas acadêmicas recomenda-se entrevista com os professores para averiguar o grau de dificuldade que reflete aparentemente em menos prática pedagógica nos planos de ensino. Aos sistemas de ensino recomenda-se aos professores formações específicas referente à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como historiografia das ciências ou demais disciplinas que corroboram com a temática, evidenciando a causa e melhorando a prática escolar.

Por fim, encerra-se a pesquisa almejando que ela inspire novos trabalhos em prol de uma proposta pedagógica que seja capaz de

promover o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana como possibilidade de desconstrução da discriminação e racismo, mas sobretudo para a formação de uma sociedade que reconhecendo-se pluricultural e diversa se faça mais justa.

Em uma sociedade marcada pelo racismo, a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) não serve apenas como articulação entre sujeito e conteúdo ou possibilidade de dar significado ao que os estudantes aprendem, mas como forma de resistência, pois permite o acesso à História que lhe foi negada. Dessa forma, a escola se apresenta como espaço privilegiado de discussão e reflexão crítica, pois colabora para a desconstrução do mito da democracia racial, conceito que aprofunda ainda mais as ausências, a discriminação e a violência, veladas ou explícitas, que estão presentes dentro e fora das instituições, por isso, não é possível tratar de práticas antirracistas sem definir o racismo estrutural.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BARRETO, Carla Alessandra. Educação de Jovens e Adultos – EJA: Valorizando a Cidadania. *In:* **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de janeiro de 2003.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História Afro-brasileira e Africana. Brasília/ DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e**

Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

DEUS, Zélia Amadora. Os desafios da Academia frente à lei 10.639/03**. Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, 2012.

DOMINGUES, Petrônio J. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1839-1930). **Tempos Históricos,** v. 05/06 - p.275-292 - 2003/2004.

FAGUNDES, Alexandre B.; PINHEIRO, Nilcéia A. M.; VAZ, Caroline R. Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação.** v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FORATO, Thaís Cyrino de Mello e PIETROCOLA, Mauricio e MARTINS, Roberto de Andrade. Historiografia e natureza da ciência na sala de aula. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 28, n. 1, p. 27-59, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF/ Martins Fontes, 2017.

MARTINS, A. F. P. História, filosofia, ensino de ciências e formação de professores: desafios, obstáculos e possibilidades. **Educação:** Teoria e Prática, v. 22, n. 40, p. 05-25, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MIQUELAZZO, C.C. **Projeto Político Pedagógico.** CIEJA, São Paulo, 2021.

MIQUELAZZO, C.C. **Projeto Político Pedagógico.** CIEJA, São Paulo, 2022.

ROSSATO, Cesar; GRESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da cidade:** Educação de Jovens e Adultos: Ciências Naturais. São Paulo: SME ⁄ COPED, 2019.

SOUZA, D.; SANTOS DA SILVA, C.; MACIEL DOS SANTOS, R. O Ensino de Ciências Naturais e a Construção de um Currículo Educacional Antirracista na Escola Bernardino Pereira de Barros, Abaetetuba-PA. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 4, p. 212-231, 2020.

VERENA Alberti; PEREIRA, Amílcar A**. Influenciada pela luta antirracista na África e nos Estados Unidos, a militância brasileira cresceu nos anos 1970 e hoje colhe grandes conquistas.** Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1994.

Alguns aspectos da complexidade para propor aulas de História sobre a relação da comunidade indígena com o ambiente

Éber Nunes Fabrício
Masaharu Oiwa da Costa
Giselle Watanabe

Resumo

Este trabalho identifica alguns aspectos da complexidade para então propor reflexões nas aulas de História sobre a relação do ambiente na comunidade indígena. Especificamente, pretende-se explicitar como os povos originários são negligenciados na narração de nossa história e de como sua cultura está ligada ao meio ambiente. Metodologicamente, a pesquisa identifica alguns aspectos da complexidade em referenciais teóricos e os incorpora, a partir de proposições, às aulas para o ensino básico. Toma-se a Análise Textual Discursiva como método de análise dos dados. Dos resultados, desenvolve-se uma proposta de aulas de História que apresenta discussões pautadas em questionamentos mais abertos, sendo dividida em três momentos, a saber: (1) "O que precisamos saber sobre os indígenas de São Paulo?"; (2) "Como os indígenas foram tratados no Brasil Colônia e como vêm sendo tratados hoje?"; e (3) "O que os

costumes indígenas nos ensinam: uma alternativa para a sociedade de consumo".

Introdução

Entre as atribuições do historiador está sua capacidade de observar e investigar as transformações que ocorrem na sociedade, tanto no passado como no presente. Ele apura as motivações políticas, sociais e econômicas que interagem no movimento cíclico e intermitente da humanidade. Desse ponto de vista, para compreender o presente parece essencial olhar para o passado, de forma a dar-lhe significado. Isso se deve ao fato de que o passado e o presente estão ligados pelo conhecimento e pela memória, por isso, estudar a história sem considerar o presente é como desconsiderar o verdadeiro sentido dessa área. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2018) destaca:

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2018, p. 397).

Imbuído por essas ideias, pode-se dizer que o professor de história deve observar, por meio de análises circunstanciais e temporais, o bojo das transformações que ocorrem em todas as dimensões do saber em sociedade. Para tanto, é imprescindível que sejam considerados os questionamentos e as hipóteses que partem não apenas daquilo que faz parte da memória histórica, mas das narrações multiversas culturais, das expressões temporais, daquilo que se pratica no desenvolvimento e na construção dessa memória histórica.

Quanto ao ensino da história, se faz necessário estimular o senso crítico nos estudantes, tendo em vista a construção da memória histórica

a partir de diferentes visões, o que inclui os indígenas, afrodescendentes etc. Ademais, é preciso ter um olhar para o futuro, numa nova construção da memória histórica, tal como anuncia-se na BNCC:

> O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo real" (BRASIL, 2028, p.397), essa interligação entre o passado e o presente, necessariamente, exige um conhecimento teórico daquilo que foi escolhido como objeto histórico de estudo. Portanto, o que nos interessa como conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem (...) (BRASIL, 2018, p.397).

A BNCC estabelece que uma das metas da história no Ensino Fundamental é estimular a autonomia no pensamento, de forma que os estudantes ajam conforme a época e o lugar em que vivem. Essa autonomia remete ao reconhecimento daquilo que pertence ao sujeito e ao objeto de conhecimento, de conceituar o tempo histórico, de analisar documentos e os vários tipos de linguagens que o ser humano usa para explicar o mundo. O conhecimento histórico é uma forma de pensar, indagar sobre o passado e presente, transformando a história como ferramenta para um discernimento crítico das experiências humanas que se vive em sociedade. Entretanto, cabe destacar que alguns conceitos de história colocados na BNCC têm uma influência eurocêntrica (CERRI e COSTA, 2019; JUNIOR, 2016; SECRETO, 2019). Tais conceitos dão a impressão de que a história da formação do Brasil se iniciou com a chegada dos europeus, o que desconsidera que o Brasil também foi formado por matrizes indígenas e africanas. Um exemplo sobre esse tema é o extermínio dos indígenas pelos bandeirantes, por vezes dado como um complemento no final do capítulo. Essa inquietação motivou a escolha do tema das aulas deste trabalho, a saber: "A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória" (BRASIL, 2018, p.426) (GOLDENBERG, 2011; GONZÁLES REY, 2005; NEVES, 1996; TUZZO e BRAGA, 2016). Esse tema pode, do nosso ponto de vista, despertar nos estudantes o interesse pelos problemas socioambientais e seu impacto na vida das comunidades indígenas, pois desde o Brasil Colônia vem-se construindo uma história de opressão e repressão a esses povos, os quais são parte fundamental da história para a compreensão de nossa sociedade e de nosso país.

Além disso, nota-se que nas orientações da BNCC há quase ausência de espaços que incentivem um olhar mais complexo e crítico do mundo (MORIN e GARCIA). Alguns autores (CATELAN, HENN e MARQUEZAN, 2020, p.14-15) identificam tal ausência, por exemplo, nos verbos utilizados nos objetivos da BNCC. Para esses, os verbos não têm uma representação de que as crianças, jovens e adultos, em seu processo de escolarização, exercitam a possibilidade de transformação da realidade. Não há espaços claros para a problematização da realidade e nem compromisso com a transformação social. Esses autores alertam que no século XXI há a necessidade de que os estudantes aprendam a valorizar a diversidade e o respeito.

Motivado por essas inquietações, este capítulo tem como objetivo identificar alguns aspectos da complexidade para então propor reflexões nas aulas de história sobre a relação do ambiente na comunidade indígena. Assim, através das análises de textos de alguns autores que nos informam sobre a situação das comunidades indígenas no Brasil, procura-se compreender as nuances dos problemas que envolvem a situação dessas comunidades, sua relação com o meio ambiente, assim como os problemas gerados pela sociedade de consumo. A questão de pesquisa refere-se a: "Quais aspectos podem contribuir para propor uma aula de história mais complexa ao tratar de um assunto socioambiental que envolve a comunidade indígena?". Destaca-se que as ideias complexas são tomadas como marco teórico para compor uma aula de história, que trata da comunidade indígena e dos problemas socioambientais. Ao propormos reflexões dessa natureza também passamos a transitar sobre o terreno da interdisciplinaridade, envolvendo desde o conhecimento que o estudante possui de sua comunidade até os conceitos científicos e escolares.

Quais as contribuições da complexidade?

Para discutir sobre aspectos da complexidade se faz necessário compreender o que é um paradigma simplificador, tomando como referência o ponto de vista de Morin (2005). Um paradigma se impõe como um sistema de princípios que influencia toda uma interpretação do mundo e do universo. Isso significa que esses princípios regem o pensamento

da pesquisa humana, como se fosse o único modelo de percepção da realidade, e ainda que procurem aproximar-se da realidade do universo, são princípios que, ao contrário, resultam em seu distanciamento. Segundo Morin (2005),

> [...] o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução) (MORIN, 2005, p.59).

O paradigma simplificador tem como característica olhar para elementos do mundo, reduzindo-os a uma máquina determinista perfeita, com a possibilidade de prever e controlar total. Por ser uma máquina, torna-se possível prever aquilo que irá ocorrer; funcionando numa perfeita ordem cósmica, cuja compreensão da racionalidade se faz pela ordem das coisas, pelo equilíbrio de um mundo perfeitamente coerente e compreensível.

Esse tipo de visão ou compreensão do mundo é, de certa forma, influenciada pelo racionalismo. Descartes formulou o paradigma da simplificação quando estabeleceu como princípio de verdade as ideias "claras e distintas". Quando estabelece esse princípio filosófico, ele está afirmando a compreensão da ordem do mundo e a possibilidade de eliminar toda contradição. Essa formulação teve grande influência no pensamento científico até o século XX, período no qual perceberam-se as contradições e as desordens inerentes ao universo cósmico em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Morin (2005),

> Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (ego cogitans) e a coisa entendida (res extensa), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias "claras e distintas", isto é, o próprio pensamento disjuntivo. Este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começaram a se revelar no século XX (MORIN, 2005, p.11).

A separação do sujeito pensante e a coisa entendida causa uma dificuldade da percepção do todo, promovendo uma falsa impressão racional de que o todo tenha uma ordem perfeita e previsível. A ciência foi privada de refletir e de conhecer a si mesma, o que "[...] isolou radicalmente uns dos outros três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem" (MORIN, 2005, p.11). Esse isolamento fez com que esses campos do conhecimento não percebessem a ideia do todo nos objetos próprios de pesquisa. Quando esses campos de conhecimento científico mantêm a noção de que o todo possui uma ordem perfeita e previsível em suas pesquisas, deixam de ter uma visão total e integradora da física, da biologia e da ciência do homem.

O pensamento simplificador não permite olhar o todo e as partes como uma coisa só, como a verdadeira realidade do cosmos. Ou olha-se para o todo ou para as partes. Ou seja, ele anula qualquer possibilidade de percepção da diversidade, ou ao contrário, observa a diversidade sem considerar a unidade. Então, estamos diante de um problema: a impossibilidade de observar a diversidade, a unidade e suas relações. Ao isolar os objetos do seu ambiente e ignorar os conjuntos e as totalidades da realidade, o resultado será uma "inteligência cega". Para o autor,

> A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetivos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades- chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção do homem [...] A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los (MORIN, 2005, p.12).

O paradigma simplificador, portanto, mostra-se como um pensamento que incentiva à inteligência cega, ao impedir de ver-se as totalidades das coisas e o elo entre aquele que observa e aquilo que é observado, ou seja, aquilo que faz parte da realidade, não se consegue ver. Há uma separação das disciplinas, dificultando a percepção de tudo estar interligado, tanto nas suas ordens como nas suas desordens.

A partir dessas considerações, os aspectos da complexidade parecem fundamentais para entender o mundo, aquilo que é real e não

simplesmente regido por situações reversíveis e controladas. Mas, o que efetivamente se entende por "complexidade"? Morin (2005) salienta que

> [...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é um tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. (...) a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2005, p.13).

A complexidade, segundo o autor, é um pensamento que compreende a relação entre ordem e a desordem no universo, que mesmo antagônicas, fazem parte de uma harmonia universal, de reconciliação, de elo, realizando-se na contradição entre o ser e o não ser, a harmonia está unida com a desarmonia. O filósofo Heráclito discorre sobre essa ideia, da existência daquilo que é harmônico na desarmonia e em seu inverso. Como exemplo, podemos pensar sobre a autonomia humana, percebemos que ela é complexa porque envolve vários universos que estão à sua volta como a cultura e as questões sociais, porém é válido ressaltar que [...] somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia e, eu diria mesmo, de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente trazidas à luz pela psicanálise" (MORIN, 2005, p. 67- 68).

Tais ideias corroboram com as desenvolvidas pelo filósofo Blaise Pascal: "O coração tem suas razões, que a razão não conhece: percebe-se isso em mil coisas" (PASCAL, 1988, p.107). De modo geral, na visão clássica da Filosofia, aprendemos que onde há contradição não há verdade. No pensamento complexo, ao chegar à contradição não necessariamente chega-se ao erro, pelo contrário, implica em chegar mais próximo da realidade, isso se dá por ser algo profundo no aspecto do espanto fenomenal, a lógica humana não tem como explicar, o que por outro lado, o pensamento complexo chega a duas realidades do conhecimento: a primeira é que jamais escaparemos das incertezas e, a segunda, que jamais poderemos ter um saber total. Nesse sentido, o autor destaca que"estamos condenados ao pensamento incerto, a um pensamento trespassado de furos, a um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza" (MORIN, 2005, p. 69).

Diante do que foi posto, entende-se que a razão tem uma natureza própria ao buscar uma visão coerente dos fenômenos daquilo que faz parte do universo, pautada principalmente na lógica cartesiana. Entretanto, é necessário separar o conceito de racionalidade e racionalização, em que a primeira é o diálogo da nossa mente com o mundo real, em que criamos estruturas lógicas para compreendê-lo de forma insuficiente, abarcando apenas uma parte da totalidade da realidade. Enquanto isso, a racionalização tem como objetivo apreender a realidade num sistema que tenha coerência e tudo aquilo que contradiz o que foi apreendido no sistema é descartado. Em termos mais simples, a racionalidade compreende apenas uma parte da totalidade, enquanto a racionalização procura sistematizar o conhecimento da realidade, descartando as contradições.

Para Morin (2005), é fundamental propor o pensamento complexo, que envolve o caminho proposto pela racionalidade e propõe um diálogo com a realidade, a qual possui coerências e concomitantemente contradições. Dessa maneira, evita-se dois tipos de delírios: as palavras que se pronunciam ao acaso e a ideia da coerência absoluta. Ademais, existem três princípios que nos ajudam a compreender o conceito de pensamento complexo: o princípio dialógico, o princípio da recursão organizacional e o princípio hologramático.

O dialógico é um princípio da complexidade que dialoga com partes contrárias, que são antagônicas, como por exemplo, a ideia de ordem e desordem presentes num sistema, gerando organização e complexidade, em outras palavras, esse princípio permite manter a dualidade no meio da unidade. No princípio da recursão organizacional, os produtos e os efeitos são causas e efeitos ao mesmo tempo, cujo exemplo seria a ideia do indivíduo na sociedade, pois os indivíduos são o produto e o produtor de indivíduos ao mesmo tempo, ou seja, eles são produzidos e produtores de indivíduos na sociedade, o que rompe com a ideia de linear de causa e efeito, porque tudo que é produzido pode ser também o produtor. Por fim, o princípio hologramático, que contém a ideia de que numa parte pode conter a informação do todo, por exemplo, uma única célula de nosso organismo contém todas as informações genéticas do nosso corpo, então para se conhecer as partes é necessário conhecer o todo, conhecer o todo é conhecer as partes. Portanto, os três princípios estão ligados entre si e o conhecimento será enriquecido tanto nas partes como no todo.

A ideia da complexidade nos mostra que no universo físico não há uma forma única e nem simples, mas há uma ordem e uma desordem compondo todo o universo. O pensamento da complexidade ajuda a ter uma visão mais integrada do todo, contribuindo para o desenvolvimento de ferramentas, conceitos e princípios. Com isso, se torna possível uma nova compreensão do mundo, do universo, contribuindo para um olhar mais crítico.

Considerando o contexto da complexidade no universo da educação, nota-se que há uma variedade de conhecimentos, a saber: científico, escolar e cotidiano. Esses conhecimentos influenciam o conhecimento escolar, que se trata de outra esfera de conhecimento. Ambos - científico e cotidiano - são diversos e possuem uma certa interdependência em suas formas de conhecer. Entretanto, estamos diante de novos desafios e problemas que fazem parte do mundo moderno, problemas como meio-ambiente, saúde, bem-estar, desemprego, racismo, a questão indígena etc. A intenção nas aulas de história no aspecto da complexidade seria propor um conhecimento escolar mais crítico em relação a esses desafios, sem deixar de lado o conhecimento científico. Sobre essas ideias, García (1999) afirma que

> [...] nossa tese principal: a partir da diversidade e interdependência existente nas distintas formas de conhecimento para conseguir um pensamento cotidiano que esteja mais de acordo com os novos desafios e problemas do mundo moderno (participação dos cidadãos na gestão do meio ambiente, da saúde, do seu próprio bem-estar etc.) (GARCÍA, 1999, p.86).

No ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem tem que coletar conhecimentos que fazem parte da própria cultura dos alunos, de seu meio, e isso está organizado, em diferentes opiniões, ideias, experiências, que na realidade fazem parte do pensamento do aluno, e por ser assim, os conhecimentos científicos, filosóficos, familiar, religiosos entre outros vão interagir entre si, trazendo uma nova luz para a melhor compreensão dos problemas socioambientais que vivemos. Dessa forma, a escola contribui para a escolha dessas ideias, ao propiciar conhecimentos não espontâneos aos estudantes, que podem visualizar tanto as ideias mais simples quanto as mais complexas em relação a determinados conhecimentos. García salienta que

> [...] o conhecimento escolar deve coletar o pensamento próprio de cada cultura, pensamento que se organiza em diferentes sistemas de ideias (conhecimento científico-técnico, conhecimento filosófico, conhecimento cotidiano, conhecimento mágico-religioso etc.) (...) A escola deve intervir nesta concorrência-seleção de ideias, com a proposta de um paradigma de visão do mundo: a transição do simples para o complexo (GARCÍA, 1999, p. 94-95).

Em relação ao professor, cuja aula de história tem como paradigma aspectos da complexidade, é preciso em todo momento de sua aula intervir no processo ensino- aprendizagem de maneira mais aberta e flexível, propondo diferentes caminhos para a construção do conhecimento. Nesse sentido, atribui-se como tarefa do professor "[...] intervir orientando um processo de aprendizagem muito mais flexível e aberto, com diversidade de caminhos e de momentos na construção do conhecimento." (MARÍN, ARROYO e DÍAZ, 2014, p. 306)[21]. Dessa forma, no processo de aprendizagem, o professor irá estimular a busca de alternativas múltiplas e variadas para a construção do conhecimento de modo flexível e aberto.

Ao buscarmos a prática de uma aula de história com aspectos complexos, o professor terá que incentivar o aluno ao debate sobre: é possível ainda em nossos dias praticar a sustentabilidade e o crescimento econômico? De acordo com Díaz e Watanabe (DÍAZ e WATANABE, 2019, p. 27), houve pouco sucesso desde que a ideia de sustentabilidade surgiu nos anos 80. O modelo de crescimento ilimitado ainda é o paradigma do desenvolvimento econômico; o aumento no desperdício de recursos; os resíduos continuam contaminando o meio ambiente e influenciando as mudanças climáticas; e as desigualdades sociais crescem no mundo. A lógica do crescimento pelo crescimento é questionada pela ideia do decrescimento, que preconiza o abandono do crescimento econômico ilimitado, que levanta a bandeira de que os recursos naturais são limitados, e isso significa a desconstrução da ideia do crescimento sem limites (COSTA, SANTOS e WATANABE, 2021).

[21] (...) el profesorado tiene que intervenir orientando un proceso de aprendizaje mucho más flexible y abierto, con diversidad de caminos y de momentos en la construcción del conocimiento. Para ello tiene que basarse en conjeturas sobre cómo se podrá desarrollar mejor ese proceso. (MARÍN, ARROYO e DÍAZ, 2014, p. 306). Nossa traduçã

Em nossa proposta de aula, observa-se a necessidade dos nossos estudantes de desenvolverem o saber ambiental (LEFF, 2009), que consiste, entre outros aspectos, numa desconstrução daquele crescimento sem limites e da complexidade ambiental que vem como "[...] o produto da intervenção do pensamento no mundo" (LEFF, 2009, p. 418). Isso representa um olhar crítico em relação aos problemas socioambientais e a necessidade de novas estratégias de sustentabilidade.

Vivemos em uma sociedade dinâmica (WATANABE-CARAMELLO e KAWAMURA, 2014, p. 259-260) e quando passamos a discutir temas de natureza ambiental, vem-nos a ideia complexa de que são temas dinâmicos e abertos, aos quais precisamos nos adaptar e propor novos caminhos ou novas soluções nas questões ambientais (Dinamicidade).

No contexto da formação escolar, alguns aspectos da complexidade podem contribuir para ações/ reflexões/ discussões que tenham natureza mais aberta e próxima da realidade dos estudantes. Neste sentido, a partir dos aspectos da complexidade trazidos especialmente por Morin (2005), no Quadro 1 identificamos alguns elementos que podem contribuir para a promoção do pensamento mais complexo. Certos aspectos apontados por García (1999) estão apenas indicados. Nota-se que na segunda coluna apenas são indicadas algumas aproximações da complexidade no ambiente escolar. Essas aproximações serão exploradas nas propostas de aulas (Figura 1).

Quadro 1: Alguns aspectos da complexidade a partir dos referenciais teóricos

Aspectos da Complexidade Morin (2005) e García (1999)	**Aproximações ao ambiente escolar**
Pensamento complexo-*dialogicidade*	Interpretar a história a partir de diferentes visões, observando não só do lado hegemônico, mas também do oprimido, como exemplo. Isso caracteriza a condição das comunidades indígenas. Problemas enfrentados pelas comunidades indígenas.

Pensamento complexo- *recursão organizacional*	Discutir e refletir sobre a ideia de o homem realizar a produção e ser o produto de sua própria história em sociedade. Indicar que a interferência no meio ambiente faz parte dessa história.
Pensamento complexo– *hologramático*	Pautar-se pelo pensamento da transição, partindo das ideias singulares para as ideias complexas. Considerar que o ambiente local está conectado com o global. Olhar a história dos indígenas no Brasil e seus atuais problemas socioambientais.
Incertezas	Reflexões sobre um mundo pós-industrial e suas incertezas e sobre os processos naturais que implicam em sistemas imprevisíveis. Futuro e incertezas. Incertezas da sociedade de consumo. Análises sobre o crescimento econômico e sustentabilidade. Saber ambiental. Desconstrução do crescimento sem limites.
Dinamicidade	Estímulo à construção de conhecimento a partir do conhecimento cotidiano do sujeito e considerar a sua autonomia. Problemas socioambientais dinâmicos.

Fonte: Elaboração do autor.

Metodologia e etapas da pesquisa

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que parte de alguns elementos pautados na complexidade para propor uma aula de história sobre a relação da comunidade indígena e o meio ambiente (GOLDENBERG, 2011; GONZÁLES REY, 2005; NEVES, 1996; TUZZO e BRAGA, 2016). Para tanto, analisam-se os textos que tratam da situação das comunidades indígenas no Brasil, assim como os referenciais teóricos sobre a complexidade.

Para essa análise utiliza-se a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALLIAZZI, 2006) que segue uma visão da hermenêutica na

reconstrução dos significados, possibilitando maior liberdade para produzir teorias no processo de investigação. Segundo Medeiros e Amorim,

> No que toca à Análise Textual Discursiva, descrição e interpretação são vistas também como elementos da análise; contudo, diferente da Análise de Conteúdo, tais elementos se desenvolvem em momentos concomitantes. A interpretação segue uma visão hermenêutica de reconstrução de significados com acento na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ela não adota exclusivamente uma teoria específica do início ao fim, pois, vislumbra, na maior parte das vezes, produzir teorias no processo da investigação (MEDEIROS e AMORIM, 2017, p. 250).

Para Moraes (2003), a ATD possui três ciclos: Desconstrução, Emergência e Comunicação. O primeiro ciclo é desconstrução dos textos pesquisados, consiste na fragmentação das informações, desestruturação da sua ordem indo para o caos, que permite a intuição de novas compreensões. No segundo ciclo, a emergência é fruto da desordem indo em direção de uma nova ordem, que parte do caos para um processo auto- organizado e intuitivo. No terceiro estágio do ciclo é a comunicação das compreensões que explicita novas estruturas, concretizando-se em metatextos, em que os insights serão expressos na linguagem em profundidade e detalhes. Assim afirma Moraes:

> [...] é essencial a construção de um texto em que cada uma de suas categorias ou partes sejam perfeitamente integradas num todo. Para isso é importante que haja uma "tese" ou argumento central, capaz de possibilitar o encadeamento das partes no todo. Também é importante compreender que a construção desse metatexto é um processo reiterativo de reconstrução. Várias versões poderão ser produzidas, sendo cada uma delas submetida a leitores críticos para seu aperfeiçoamento (MORAES, 2003, p.208-209).

Para Moraes (2003), a ATD é apresentada como uma tempestade de luz, que surge no meio do caos inicial, dando insights no corpus textual da pesquisa. Isso ocorre porque é uma metodologia que se afasta do conceito tradicional da análise de conteúdo, se aproximando mais de análise de discurso. Assim, é um processo de auto-organização de produção que irá produzir novas compreensões dos fenômenos estudados. Portanto, a ATD segue um ciclo de operações que se constituem em

unitarizar os materiais do corpus formado pelos textos, categorizar as unidades de análises realizadas no primeiro estágio e emergir novas compreensões, aprendizagens criativas auto-organizadas pela intuição. As luzes sobre o fenômeno são constituídas na forma de metatextos que constituem o último ciclo.

Quanto ao caminho da pesquisa, o trabalho foi realizado em três etapas, indicadas a seguir:

(Etapa I) estudo do referencial teórico sobre complexidade, com Morin (MORIN, 2005), que apresenta as ideias da complexidade ao propor uma nova perspectiva da realidade e sua conjuntura complexa, sem deixar de refletir sobre as partes, que mesmo em sua particularidade carregam a característica complexa de toda realidade. Outro autor que nos ajudou na compreensão dessas ideias foi García (1999), que trata da complexidade do ponto de vista da escola, mostrando a possibilidade dos diversos conhecimentos que podem colaborar para o enfrentamento dos novos desafios que estão surgindo no que tange ao problema socioambiental. Aponta ainda que as incertezas continuarão a nos acompanhar.

(Etapa II) identificação, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 426) para o 8º Ano do Ensino Fundamental II, das "Unidades Temáticas" relacionadas às "configurações do mundo no século XIX", considerando os "objetos de conhecimento" que indica a "A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória". Com isso é possível discutir a história do indígena no passado e no presente, construindo uma ponte no conhecimento, da relação entre as comunidades indígenas e os problemas socioambientais. A partir desse levantamento na BNCC foi selecionado o tema de estudo "Cuidar do ambiente e da vida do indígena é também preservar nossa história". Com esse assunto foram propostas as aulas com alguns elementos encontrados em (etapa i), presentes no Quadro 1.

(Etapa III) Na construção de aulas, propomos um tema que orientasse na questão do meio ambiente e sua ligação com as comunidades indígenas, ou melhor, demonstrar que a vida do indígena, seus costumes, sua origem, sua maneira de sobreviver da natureza podem mostrar formas de amenizar a destruição ambiental. Assim, buscamos questões de problematização que iniciam- se com as comunidades indígenas de

Parelheiros, visto nossos estudantes estarem próximos dessa região na cidade de São Paulo, sempre fazendo a conexão com os problemas ambientais, indo em direção aos problemas vividos por comunidades indígenas do Estado de São Paulo e do Brasil. Incluímos também a história do indígena no Brasil, principalmente no período Colonial, para demonstrar aos nossos estudantes como a comunidade indígena vem sofrendo, historicamente, com a devastação ambiental. Outra vertente das aulas tem a ver com o crescimento econômico e suas consequências em relação à natureza e aos problemas ambientais. Optamos, então, por dividir essas aulas em três momentos conforme a Figura 1, procurando incentivar uma consciência crítica sobre o futuro dos problemas socioambientais e das comunidades indígenas.

Resultados e Discussões

A proposta de aulas denominada "Cuidar do ambiente e da vida do indígena é também preservar a nossa história" foi organizada em três momentos de estudo, a saber: Momento 1 - O que precisamos saber sobre os indígenas de São Paulo? Nessa parte propõem-se os subtemas: A origem dos povos locais; Problemas dos indígenas de Parelheiros; Problemas enfrentados pelas comunidades indígenas em São Paulo. Momento 2 - Como os indígenas foram tratados no Brasil Colônia e como vêm sendo tratados hoje? Nessa parte propõem-se os subtemas: A construção histórica da identidade indígena; A condição do indígena na contemporaneidade; Problemas socioambientais - como os indígenas são afetados? Momento 3 - Os costumes indígenas nos ensinam: uma alternativa para uma sociedade de consumo. Nessa parte propõem-se os subtemas: Debates e hipóteses definitivas sobre as incertezas da sociedade de consumo; Como o estilo de vida dos indígenas se aproxima ou distancia da sociedade de consumo? Reavaliar as primeiras hipóteses com as novas informações - Propor um novo estilo de vida. A Figura 1 refere-se à estrutura que mostra de forma esquemática a proposta de aulas, que estão no Apêndice 1 deste capítulo[22].

[22] Outras propostas encontram-se em: https://sites.google.com/view/greccufabc/propostas-de- aulas?authuser=0.

Figura 1: Estrutura das aulas com as perguntas orientadoras



Fonte: Elaboração dos autores.

No Momento 1, propõe-se despertar nos estudantes os problemas socioambientais que as comunidades indígenas em Parelheiros vivem, o que contribui para inserir aspectos da Dialogicidade. De forma sistematizada, neste momento procurou-se contemplar na Dialogicidade as questões orientadoras: - A origem dos indígenas locais. - Quais problemas dos indígenas em Parelheiros? - Quais problemas das comunidades? - Quais dificuldades enfrentam os indígenas no estado de São Paulo? Assim, discutem-se primeiramente os problemas locais (São Paulo) e depois global (Brasil) em relação à demarcação de terras, desmatamento e o processo de "dizimação indígena", no que tange a suas culturas e sobrevivência. Nota-se que isso ocorre desde o início da colonização e ainda continua num processo em que essas comunidades são condenadas a irem para as cidades grandes, pois em suas terras não há possibilidades de sobrevivência. Reclamam também da falta de apoio das autoridades, implicando que suas culturas e costumes correm sério risco de desaparecerem. As reflexões nesse momento podem ampliar a discussão ao, por exemplo, aprofundar sobre como esses problemas têm relação com o meio ambiente e o papel que a sociedade tem que cumprir. Nesta etapa há como propor discussões, considerando os textos indicados, em que os estudantes pensem sobre a origem dos indígenas que vivem em Parelheiros/SP. Também é possível, dentro do aspecto da dialogicidade, compreender os problemas que essa comunidade indígena vem sofrendo. Para ter uma visão crítica mais abrangente, usamos textos que também informam sobre as comunidades indígenas que vivem no estado de São Paulo.

No Momento 2, procura-se dar prioridade ao aspecto da complexidade que trata da perspectiva Hologramática. De forma sistematizada, neste momento procurou-se contemplar as questões orientadoras: - A história do indígena no Brasil Colônia e hoje; - Identidade do indígena; - Os indígenas e os problemas socioambientais. Especificamente, trata-se da consciência histórica dos problemas vividos, desde o passado, com a ideia de crescimento econômico desenfreado. Portanto, considera-se a história do indígena no Brasil Colônia; a questão de sua identidade; e a problemática da questão de demarcação de terras, da saúde e da sustentabilidade. Assim, ao sugerir os textos que relatam a história do indígena no Brasil, como a indicação do vídeo que comenta sobre a vida deles no Brasil Colônia[23], propõe-se um despertar de consciência de que o problema é com as comunidades indígenas, por conta da exploração do

[23]Link: https://www.povosdafloresta.eco.br/?gelid=Cj0KCQjwntCVBhDdARIsAMEwACmS2wq416yxgDHnQWVOWz0_O2o5_4hRA61pPFGAqIZruQDpgJPTRP8aAjGPEALw_wcB

ambiente. Ainda se discute um olhar para a história do indígena no período do Brasil Colônia em comparação à história do indígena em nossos dias, com o intuito de demonstrar que essa história representa uma procura da formação da identidade do indígena. Essa perspectiva pode trazer uma maior compreensão do problema que envolve as comunidades indígenas e os problemas socioambientais atuais. Neste momento, transita-se de uma ideia do passado para situar as condições dos indígenas na atualidade.

No Momento 3 foram contemplados alguns dos aspectos da complexidade que tratam da Recursão Organizacional, Incertezas e Dinamicidade. De forma sistematizada, procurou-se contemplar as questões orientadoras: - Sustentabilidade, Consumo e Decrescimento; Hipóteses e incertezas; - Aproximações e distanciamento do indígena e a sociedade de consumo; - Refletir sobre outro estilo de vida. Essa etapa é a conclusiva da aula, pois os estudantes reavaliam as primeiras hipóteses e estabelecem novas hipóteses. Nesse processo, eles estão diante da realidade das incertezas dos problemas socioambientais. Eles exercem ainda a autonomia, impulsionados pela dinâmica de entender os sistemas dinâmico e complexo. Isso significa, por exemplo, propor sugestões para que novas estratégias sejam estabelecidas diante das necessidades atuais. Especificamente, tem-se reflexões em textos que descrevem ou refletem assuntos como: problemas que vivemos enquanto sociedade; consumo exacerbado; poluição do meio; industrialização em detrimento da sustentabilidade etc. Este momento encerra-se com atividades em grupo e debates sobre o que o futuro nos reserva e o que podemos propor para os problemas socioambientais. O intuito é promover questionamentos sobre o crescimento econômico e a sustentabilidade, pois espera-se um desenvolvimento do saber ambiental cuja proposta é a desconstrução do crescimento sem limites (LEFF, 2009, p. 418; GARCÍA, 1999). Neste caso, propõe-se a leitura de textos acompanhada de debates que possam contribuir para que os estudantes se posicionem diante dos desafios socioambientais que nossa região vive. Espera-se, através dessas discussões, que eles cheguem a uma nova ideia sobre a compreensão dos problemas socioambientais, inclusive formulando propostas frente aos desafios encontrados. Nesse momento, as discussões voltaram-se para o conceito de sustentabilidade, considerando o crescimento econômico. A proposta com isso é questionar se realmente precisamos crescer em detrimento da alta demanda destrutiva do planeta. As atividades sugeridas

incentivam os estudantes a formularem hipóteses diante das incertezas, procurando analisar a questão indígena e as consequências que a sociedade de consumo produz. Assim, cabe aos estudantes, após uma reflexão das questões que envolvem as comunidades indígenas e o cuidado com a natureza, uma avaliação através de novas hipóteses, visando propor um outro estilo de vida.

Considerações Finais

A proposta deste trabalho foi analisar, através do referencial baseado nas ideias de complexidade, um conjunto de aulas de história que trata da questão indígena no Brasil. Discutimos o referencial teórico e em seguida propomos aulas que foram divididas em três momentos. De forma geral, notamos que essas aulas podem promover o desenvolvimento do senso crítico sobre os problemas indígenas e socioambientais, principalmente ao trazer questões mais abertas. Essas questões são importantes porque dão margem ao professor para se adaptar à realidade da escola. Além disso, a partir da realidade dos estudantes é possível buscar melhorias sociais locais.

Destaca-se que os problemas socioambientais vividos pelos indígenas no Brasil têm relação com a sociedade atual, de forma que há uma causa e um efeito que devem ser suportados por ela. Seguindo os aspectos da complexidade e analisando os fatos históricos, desde Parelheiros/SP, desenvolvemos um ambiente propício aos diálogos mais críticos e de promoção à consciência socioambiental, desafiando os estudantes a terem uma visão mais crítica às realidades dos problemas socioambientais, buscando propostas para superá-los.

Ainda que de forma tímida, procuramos neste trabalho levar em conta o despertar da consciência dos estudantes em referência à questão do crescimento econômico e dos problemas socioambientais que dele derivam, esperando, com isso, que outras propostas de aulas possam ser criadas a fim de subsidiar um ensino mais democrático e próximo da realidade brasileira, como preconizava o educador Paulo Freire.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATELAN, Magdale Machado; HENN, Leonardo Guedes; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. **Research, Society and Development**, v. 9, n.3, e71932432,2020.

COSTA, Fabricio Masaharu Oiwa da; SANTOS, Carla Sarmento; WATANABE, Giselle. Alguns parâmetros da Criticidade e da Complexidade em propostas de aulas socioambientais presenciais e remotas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p.1-25, 2021.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula; La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de História en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias. **História y espado**, v. 15, nº 53, p. 67-90, 2019.

DÍAZ, José Eduardo García; WATANABE, Giselle. Menos pode ser mais: do crescimento e descomplexificação à complexidade. **Linhas Críticas**, v.25, p. 10-33, 2019.

GARCÍA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo. *In:* RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (orgs.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico:** representação e mudança. São Paulo, Ática, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. A **arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2011.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. BNCC - componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS - Rev. Cient.,** n. 41, p. 91- 106, 2016.

LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEFF, E. Globalização e Complexidade. *In*: **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. São Paulo: Editora Vozes, p. 416-445, 2009.

MARÍN, Fátima Rodríguez; ARROYO, Jorge Fernández; DÍAZ, José Eduardo García. Las hipótesis de transición como herramienta didáctica para la Educación Ambiental. **Enseñanza de las Ciencias**, v.32.3, p.303-318, 2014.

MEDEIROS, Emerson Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v.3, n.3, p. 247-260, 2017.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, p.117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v.1, n.3, p. 1-5, 1996.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PORLÁN, Rafael (coord.). **Enseñanza Universitaria - Cómo mejorarla.** Madrid: Ediciones Morata, 2017.

ROCHA, Diogo Ferreira da; PORTO, Marcelo Firpo de Souza; PACHECO, Tania. A luta dos povos indígenas por saúde em contextos de conflitos ambientais no Brasil (1999- 2014). **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 24 (2), p. 383-392, 2019.

SECRETO, María Verónica. La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente "história" - El debate en Rio de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF. *In,* Cia & Associados. **La**

historia ensañada. Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de la Plata, Santa Fé/La Plata, p. 98-108, 2019.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc**., n.133, p. 480-500, 2018.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o meta fenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa,** v.4, n.5, p.140-158, 2016.

WATANABE-CARAMELLO, Giselle; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux, Uma educação na perspectiva ambiental crítica, complexa e reflexiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 14, nº 2014.

Apêndice 1

Proposta de Aulas

- Link: https://sites.google.com/view/greccufabc/propostas--de-aulas
- QR Code:

Estudo de caso: a convivência de estudantes com as diversas faces da violência de gênero no cotidiano escolar

Jonelson Charlos Gonzaga Ribeiro
Adriana Alves dos Santos
Silvana Aparecida Perseguino

Resumo

Falar sobre violência de gênero, especificamente daquela que ocorre no cotidiano escolar requer do(a) pesquisador(a) criticidade e uma visão autônoma, para não se deixar levar por crenças ideológicas que possam distanciá-lo(a) das reflexões necessárias e exigidas durante o levantamento e a construção dos dados. A pesquisa buscará compreender se as relações dos(as) estudantes no ambiente escolar são afetadas pela violência de gênero e se possuem ilações preconceituosas, homotransfóbicas ou quaisquer outras relações de indiferenças associadas à identidade de gênero do sujeito. Buscar desenvolver a reflexão sobre ações que possam ser implementadas como estratégias pedagógicas que vão de encontro ao problema da violência de gênero no ambiente escolar, despertando a sociedade para a reflexão dos diversos comportamentos violentos interligados ao processo de formação e de construção das identidades

dos sujeitos, principalmente nos aspectos que determinam os valores que dão sentido à moralidade dos indivíduos. O foco é que as premissas que formarão o corpo da pesquisa possam refletir a problemática a partir das especificidades dos comportamentos sociais e das diversas situações nos processos mais abrangentes que produzem a violência de gênero, buscando medidas socioeducativas e de prevenção desse problema dentro da escola como também fora dela. O artigo científico trilhará por dois caminhos: pela revisão literária de autores que já abordaram o tema, como Simone de Beauvoir, Teixeira e Magnabosco, Marilena Chauí, Holovko e Cortezzi, entre outros, e através de um estudo de caso de análise documental que será realizado em uma escola pública na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. O intuito é buscar dados que representem minuciosamente a realidade vivenciada pelos(as) discentes e que possam assegurar a confiabilidade das hipóteses e premissas que serão elaboradas nesta pesquisa. Compor informações que possam trazer conhecimentos e desenvolver no leitor uma visão crítica e reflexiva, além de criar mecanismos que favoreçam uma educação transformadora de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos acerca do papel social de cidadania e da construção da dignidade humana.

Introdução

A contextualização sociocultural e histórica no que se refere à dimensão interpretativa do conceito de "gênero" ganhou dimensão com o segundo movimento feminista no final do século XX. A escritora e pensadora francesa Simone de Beauvoir chamava a atenção para a heteronormatividade que era predominante na construção do pensamento do sujeito.

A sociedade era influenciada a discutir, reproduzir e interpretar o mundo a partir de um pensamento binário. A heterossexualidade era naturalizada como o único padrão social a ser aceito. Isso tornaria as outras subjetividades de gênero excluídas de qualquer visão que transgredisse essa forma de compreensão.

Ao analisar a história da subjetividade dos indivíduos e as suas relações com o mundo externo, é perceptível que houve uma evolução

histórica nas concepções e problematizações de gênero nos diversos campos de estudos e pesquisas dentro das diversas áreas das ciências. A sociedade está quebrando alguns paradigmas no processo linguístico de definição e construção social. Os termos conceituais estão sendo aprimorados e reestruturados de forma inclusiva. Isso torna um marco importantíssimo para reafirmar os direitos da personalidade, da identidade e da inserção dos indivíduos no processo de humanização e inclusão dos sujeitos.

Porém, mesmo mediante os avanços e as quebras de paradigmas, sabe-se que na atualidade há diversas pessoas sendo vítimas quanto ao quesito gênero. Diante desse pressuposto, refletir sobre a convivência de estudantes com as diversas faces da violência de gênero no cotidiano escolar, analisando como a cultura social contribui neste aspecto, é de suma importância. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo compreender se as relações dos(as) estudantes no ambiente escolar são afetadas pela violência de gênero.

Diante da complexidade do tema, visando à autenticidade e à qualidade na elaboração dos dados, a pesquisa percorrerá por dois caminhos: o da revisão literária e o estudo de caso. O intuito é buscar dados que representem minuciosamente a realidade vivenciada pelos(as) discentes e que possam assegurar a confiabilidade dos resultados alcançados na pesquisa. O estudo de caso será realizado em uma escola pública na cidade de São José do Rio Preto no estado de São Paulo.

A pesquisa dará ênfase somente às ações de violência que tiveram motivações sobre o gênero do indivíduo. O objetivo é compreender se a violência que ocorre dentro do ambiente escolar possui ilações preconceituosas, homotransfóbicas ou quaisquer outras relações de indiferença associadas à identidade de gênero do sujeito.

Conhecer o processo histórico dos fatos é o ponto de partida para entender os diversos caminhos e as variáveis representações de mundo. A dinâmica da relação do sujeito com o meio em que ele vive compõe as concepções de crenças que autorregulam as determinações reproduzidas em cada contexto histórico de sociedade.

O decorrer da história mostra que as construções dos conceitos da sexualidade e de gênero sempre foram definidas a partir

da caracterização física. Existe um modelo de "Ser" já estruturado de forma padronizada nos corpos, determinando se o indivíduo é feminino ou masculino, caso contrário, não será aceito. Quando é problematizada a diversificação sexual, logo levantará a questão das diferenças de gênero/sexos como quesito de aceitação ou recusa do sujeito a uma determinada função.

O gênero reflete na construção de vários comportamentos culturais, tais como: a forma em que o indivíduo se veste, anda, fala e manifesta seus interesses, preferências e as suas posturas. O sexo anatômico por ser fixo e único não despertaria no sujeito um resultado casual ao seu gênero, pois a construção do gênero seria mutável e variável de acordo com a relação do indivíduo com o meio.

A sociedade cria papéis, atitudes e comportamentos específicos para determinar o que é apropriado ao masculino e feminino. Historicamente, a cultura determina o que é certo e errado e apropria os primeiros contatos da criança com o mundo. Todas as necessidades básicas dela são construídas e determinadas pelo meio em que ela estiver inserida. Muitas fantasias serão implementadas na criança mesmo antes de ela nascer. A identificação com o gênero feminino ou masculino pode ocorrer de forma variada e proporcional, independente do sexo biológico dos homens e das mulheres.

Não pode ignorar que o mundo é composto por diversas formas de relação e união entre os sexos. Novas modalidades de alianças entre as pessoas sempre surgiram e irão surgir, pois o ser humano estará constantemente se inventando, descobrindo e inovando suas formas de relacionar e comunicar com o mundo e com o outro. A sociedade é mutável sempre se transforma e se organiza. A globalização exige que as transformações sejam construídas dentro de uma nova estrutura de linguagem, pensamento e interpretação dos comportamentos múltiplos que existem na sociedade.

Os novos parâmetros sociais, que trazem novas interpretações do sujeito, determinam mudanças na forma de pensar e produzir conceitos que atendam às exigências contemporâneas. É preciso ressignificar as configurações do pensamento para abranger as apresentações das

sexualidades e as transformações das novas relações entre os gêneros. Atualmente, existem novos paradigmas para a definição da mulher e do homem, feminino e masculino.

Os impactos das mudanças culturais, biotecnológicas e ambientais refletem na forma como o ser humano se interpreta no mundo. As mudanças que ocorrem de maneira vertiginosa causam a aceleração e cria novas necessidades nos indivíduos. A superfluidade faz com que a ação do sujeito anteponha o pensamento reflexivo e racional. Diante da fragilização da racionalidade, o corpo humano é interpretado por estereótipos e pelo descontentamento que os conflitos sociais e a relação psíquico-social geram. O indivíduo cria em si próprio uma imagem fálica para relacionar com o mundo e encontrar artefatos que atendam as cobranças efêmeras do mundo externo. Na negação de si, surgem a dor mental, ansiedade, depressão, sentimentos de perdas e de impotência.

No espaço escolar, os estudantes construirão suas identidades de forma livre, relacionando com os sentimentos mais profundos e desenvolvendo as suas emoções. A carência do pensamento reflexivo suscita a padronização erotizada e estereotipada dos corpos. Isso faz com que as diferenças e a convivência com os diferentes sejam conflituosas, combativas e recheadas de rotulações caracterizadas por estereótipos.

A relação de poder acaba sendo predominante e a dominação entre os gêneros começa a se delinear respondendo ao modo como foi aprendido na sociedade. Entretanto, o propósito maior da educação é pensar o ser humano e seus modos de viver, sua forma de colocar os problemas, buscar soluções e refletir as mudanças que ocorrem instantaneamente na cultura social.

As concepções cotidianas que constroem os corpos e define-os para relacionar na sociedade seguem um padrão estético de beleza. Os corpos são condenados a ter um padrão formalizado e perfeito. Isso limita a possibilidade de ser diferente. Ser diferente será motivo de conflitos e violências. Aqueles que infringem essa padronização serão chamados de transgressores inoportunos e impostores.

As escritoras educadoras Magnabosco e Teixeira em uma das suas teorias afirmam: "[...] a aprendizagem é composta por alunos,

professores, pelos conceitos e preconceitos existentes e pelos que ainda vão existir, e pelo processo de desenvolvimento histórico e cultural das instituições e dos sujeitos envolvidos nesse sistema" (MAGNABOSCO, TEIXEIRA, 2018, p. 68).

No decorrer da história e da socialização, o corpo humano sempre foi motivo de preconceitos e violências. Ele foi, constantemente, moldado pelo sujeito em várias situações para suprir o interesse de algumas camadas da sociedade. A violência é a manifestação ativa dos comportamentos dos sujeitos. Seu espectro se concretiza pelas relações sociais. Todos os indivíduos estão sujeitos a desenvolvê-la, pois ela faz parte da natureza intrínseca de cada ser.

Para Chauí, nos seres humanos "[...] existem dois tipos de instinto: uns possuem a tendência da preservação, outros, da destruição. A vida psíquica é resultado da atividade e do embate desses dois instintos, mas isso não nos afasta muito dos animais" (CHAUÍ, 2017, p. 18). Isso subentende que as relações sociais são formadas por interesses subjetivos, e mesmo transpondo a ideia de coletividade, cada indivíduo busca aproximar seus interesses aos que são e pensam de formas semelhantes, travando uma rivalidade quando se sentirem acuados ou confrontados por poderes e interesses antagônicos.

Para Passos, "[...] poder, para Foucault, é apenas a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos" (PASSOS, 2008, p. 11). Entretanto, mesmo sendo percebidas as diversas violências nas ações cotidianas do ser social, não são dadas a elas a devida reflexibilidade. Isso se torna um problema social, pois fora da reflexão os seres humanos tendem a ser violentos. como ressalta Chauí: "[...] os conflitos de interesses entre os humanos são resolvidos da mesma maneira que se resolvem os conflitos em todo o reino animal, isto é, pela via da violência" (CHAUÍ, 2017, p. 18).

Pode-se dizer que a violência está associada a diversos motivos e em todo o segmento da sociedade brasileira. De acordo com o FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública, se considerar janeiro de 2021 com janeiro de 2022, no Brasil as mortes por causas violentas tiveram

um aumento de 81%. Ao aprofundar nesses dados, é perceptível que o maior número de pessoas que foram vítimas de ações violentas estava associado aos grupos com maiores vulnerabilidades dentro da sociedade, tais como: pessoas do gênero feminino, pessoas negras, indígenas, deficientes, LGBTQI+ entre outros grupos minoritários. A violência pode ser um instrumento oriundo da natureza do indivíduo, mas nunca um princípio constitutivo e determinante da ação do sujeito.

De acordo com Gomes (2013), "[...] no Brasil a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2019, de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal" (GOMES, 2013, p. 8). Esse reflexo de violência não está distante do ambiente escolar. Para Sanzovo (2013, p. 8), a comunidade escolar não pode apenas considerar a violência escolar como desentendimento hostil e de pequena relevância que acontece com os jovens adolescentes estudantis. A violência acaba transformando o espaço escolar em um ambiente inseguro para o desenvolvimento das subjetividades dos estudantes. Muitos se sentem suprimidos e excluídos devido à sanha conflituosa das escolas diante da vulnerabilidade e inoperância dos poderes públicos. É preciso entender que qualquer mudança social e comportamental passa necessariamente pela educação, ou seja, pela formação que se dá dentro do espaço escolar.

Muitos pesquisadores afirmam que é preciso compreender como ocorrem os conflitos dentro da escola para encontrar mecanismos que mudem tais situações. Para isso, será preciso desenvolver dados compreendendo as situações categóricas geradoras dos principais conflitos da sociedade atual.

Para Silva, algumas vertentes são "[...] as manifestações explícitas e implícitas da violência escolar; abordagens teóricas e a percepção do fenômeno violência, os sentimentos que perpassam a prática docente e a relação dos alunos e do corpo técnico administrativo no convívio com a violência" (SILVA, 2017, p. 10).

O autor chama a atenção para as percepções das manifestações implícitas e explícitas que na maioria das vezes são apresentadas nas condições físicas da escola, no contexto de vida social, econômica e cultural dos discentes, da comunidade externa e interna. Muitas vezes, a própria

estrutura física dos prédios escolares e suas condições são impróprias ou não possuem nenhum arcabouço que garanta que todos os comportamentos produzidos ou induzidos pela subjetividade dos indivíduos com os outros sejam seguros e propícios para o aprendizado e o desenvolvimento social.

A escola é a junção de um todo. Ela é importante para a vida integral dos jovens. Para o seu desenvolvimento social, psíquico, moral, ético e cultural, por isso, é preciso preveni-los e protegê-los buscando mecanismos de superação ou de extinção da violência. De acordo com o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, e os dados oficiais do Atlas da Violência, o Brasil é considerado um fenômeno histórico no índice de violência contra pessoas LGBTQI+ e pessoas do gênero feminino.

Para Cerqueira, a "[...] relação entre gênero e violência, contudo, nem sempre é enfatizada nos estudos que buscam as causas do fenômeno, inclusive pela enorme dificuldade de identificar o poder da masculinidade, fruto das formas de socialização dos homens" (CERQUEIRA, 2021, p. 29). O autor ressalta a importância de analisar a invisibilidade das informações que são represadas escondendo realidades que muitas vezes são propositalmente camufladas da sociedade. O poder da masculinidade que compõe a formação social se transforma em aversão de gênero, no aniquilamento de sujeitos com modos de vida diferentes, sendo diferentes, levando-os à morte, principalmente da população negra e dos indivíduos que estão expostos à maior vulnerabilidade social, econômica e cultural.

A sociedade brasileira é formada a partir da ideia de um único modelo familiar com dimensões simbólicas de família nuclear, cis, heterossexual e biparental. As diversidades sexuais e de gênero são consideradas controvérsias sobre essa idealização de família. O que seria para alguns grupos extremistas que perpetuam o modelo tradicional familiar, não permissível em circunstância alguma, pois conviver com essas diversidades geraria conflitos ideológicos, o que seria uma perigosa ameaça para o modelo familiar patriarcal.

A partir da negação da diversidade, surgem alguns estereótipos, muitos deles marcados pela violência e estigmas que suprimem direitos fundamentais à liberdade de ser, viver e defender causas próprias das subjetividades dos sujeitos. Alguns grupos são vistos como escória da

sociedade. Um dos grupos mais atacados pelos discursos preconceituosos e de ódio, no qual estão escondidos pelo moralismo do que é certo e errado, é o grupo LGBTQI+. Alguns autores descrevem sobre as dimensões e constância em que ocorrem esses ataques.

Os gráficos apresentados no site do Ministério da Saúde referentes ao ano de 2021 e, posteriormente, confirmados pelo IPEA, mostram que as maiores vítimas LGBTQI+ são os adolescentes iniciando a fase da juventude. De acordo com os dados, essa faixa etária é a de maior vulnerabilidade à violência. Os jovens enfrentam a fase mais grave em que ocorrem os diversos tipos de violências, trazendo grandes transtornos e prejuízos à formação da subjetividade por ser o início da formação da sua identidade.

De acordo com o Atlas da violência, é na adolescência que as pessoas homossexuais e bissexuais estão no ponto mais alto da vulnerabilidade da violência. Os estudos apontam a existência de uma maior concentração de violências contra jovens homossexuais e bissexuais, do que contra heterossexuais.

Para Cerqueira (2021), "[...] enquanto jovens heterossexuais de 10 a 19 anos compõem 44,6% das vítimas heterossexuais de violências registradas pelo SINAN, bissexuais adolescentes e jovens de 10 a 19 anos correspondem a 59,5% das vítimas, e homossexuais a 44,7% das vítimas" (CERQUEIRA, 2021, p.37). Partindo desse pressuposto, analisaremos a seguir o que alguns autores nos apontam sobre esse tema. Na sequência, serão descritos os procedimentos metodológicos e, finalmente, para analisar como os discentes são atingidos por esse cenário de vulnerabilidade da violência, serão apresentados os resultados dos dados coletados nessa pesquisa sobre a violência de gênero no ambiente escolar.

Desenvolvimento da pesquisa

Destacar o pensamento de alguns autores é essencial para fundamentar teoricamente as hipóteses e premissas que esboçaram o trabalho realizado. Compreender como os autores já se manifestaram

sobre o tema estudado é se abrir aos horizontes de possibilidades que possam incrementar e ilustrar a qualidade teorética do trabalho em construção. Ao delinear a problematização deste trabalho, os autores e as autoras que serão apresentados a seguir serão relevantes e darão ao seu escopo uma dimensão lógica e contextualizada. Isso será importante, pois a fundamentação teórica de uma pesquisa deve-se apoiar em visões e dimensões reflexivas diversificadas.

Uma das obras utilizadas como referencial de estudo e reflexão na construção desse trabalho é o livro intitulado "O segundo sexo" da filósofa Simone de Beauvoir, que problematizou a questão de gênero com a ilustre frase "ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Isso despertou nos movimentos feministas questionamentos acerca das imposições sociais de cunho machista e patriarcal que determinavam a compreensão de gênero apenas pelo pensamento binário e imperial.

As autoras Cíntia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco (2022), em uma de suas obras, contextualizam a frase da filosofa Simone de Beauvoir, "[...] essa frase contribuiu para o movimento feminista e para as produções de questionamentos da teoria feminista, na medida em que nos ajudou na compreensão e na construção de saberes acerca da diferença entre sexo e gênero" (MAGNABOSCO e TEIXEIRA, 2018, p. 22). A obra "Gênero e diversidade: formação de educadoras/es" escrita pelas respectivas autoras busca respaldar e contextualizar os fundamentos teóricos escritos nesse artigo, pois as autoras de forma brilhante conseguem trazer para o debate a interpretação dada para a construção social de corpos e das subjetividades dos sujeitos. Elas criticam a imposição de arranjos sociais que modelam e ordenam os padrões sexuais que são impostos e que predominam na sociedade como únicos a serem seguidos por todas as pessoas. Contextualizando as autoras: "Os estudos de gênero já existem há muito tempo; tiveram início com pessoas, sobretudo mulheres, insatisfeitas com determinadas situações existentes na sociedade" (MAGNABOSCO e TEIXEIRA, 2018, p. 21). Através de algumas conquistas foi possível pensar nas construções das identidades de forma humanística, plural e subjetiva. De acordo com as autoras,

> Compreender e trabalhar as relações de gênero na construção socioistórica, política e cultural da educação é também refletir sobre os modos de construções de nossos corpos, nossa

> sexualidade, das relações de gêneros que aprendemos, dos processos de identificações com pessoas, atividades e não como elaboramos e transmitimos estes núcleos afetivos que compõem a estrutura de nosso conhecimento formal e pessoal nas relações educadoras/es – estudantes (MAGNABOSCO E TEIXEIRA, 2018, p. 91).

Destarte, que seja possível viver a diversidade dos sujeitos, compreendendo e percebendo a singularidade de cada pessoa, apresentando os problemas individuais, encontrando solução em conjuntos no contexto social vigente.

O decorrer da história mostra que a construção dos conceitos da sexualidade e de gênero sempre foi definida a partir da caracterização física. Existe um modelo de "Ser" já estruturado de forma padronizada nos corpos, determinando se o indivíduo é feminino ou masculino, caso contrário, não será aceito. Isso não só interfere na afirmação da identidade do sujeito, mas nos papéis sexuais, culturais e sociais que cada um deve estabelecer no espaço onde vive. Segundo Magnabosco e Teixeira (2022), "os estudos de gênero contribuem para a educação na medida em que oferecem proposições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidades e feminilidades" (MAGNABOSCO E TEIXEIRA, 2010, p. 13). Essa construção tinha como finalidade definir os papéis que cada sujeito deverá exercer dentro da sociedade de acordo com a sua identidade sexual, isto é, feminino e masculino.

Para refletir sobre o contexto de violência na escola e sobre os seus diversos desdobramentos, o artigo buscará fundamentação na obra da filósofa e escritora Marilena Chauí e está intitulado "Sobre a violência". A autora busca delinear as diversas facetas que descrevem a violência: "A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita" (CHAUÍ, 2017, p. 20). Para Chauí (2017), a escola não pode fugir do compromisso social de cooperar, construir e sensibilizar novas identidades que prezam pela diversidade, pela criticidade e por valores humanitários. De acordo com a autora, a violência é um vilão que destrói sonhos e que se faz presente em diversos lugares sociais:

> De fato, se entendemos que poder e violência estão intrinsecamente ligados e que fazem parte da constituição

> do homem, podemos compreender a importância desta obra, uma vez que nos faz entender não só o que é a violência, mas também como ela opera nas diversas situações apresentadas pela autora – e muitas vezes nem sequer nos damos conta de que tais situações são violentas (CHAUI, 2017, p.19).

A autora chama a atenção para as proposições que definem a formação do processo histórico e cultural da humanidade. Os primeiros moldes da construção e desenvolvimento do pensamento do indivíduo vêm da hegemonização do pensamento social e cultural. Facilmente é percebido que existe uma construção hegemônica tanto nos costumes como na linguagem, em que todas as definições conceituais são estabelecidas a partir da centralização do poder "masculino", inclusive, os conceitos que definem e estabelecem as hierarquias de poderes das principais "divindades" que compõem as "crenças/credos" na cultura dos sujeitos.

As pessoas são condenadas a adotar padrões estabelecidos por nascerem já inseridas em uma determinada cultura? Essa pergunta pode ter sentido, caso as suas proposições tenham delineado os aspectos antropológicos, uma vez que se afirma ser a família o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido. Isso significa que, sem ter uma relação de convivência social, o sujeito se limitará à impossibilidade de desenvolver as suas principais faculdades mentais, intelectivas e racionais, ou seja, os padrões de relações sociais são de suma importância para o desenvolvimento do sujeito, o que parece ser um paradoxo sociológico.

Os paradigmas que determinam os valores sociais considerados pelos indivíduos como "verdades absolutas" são frágeis e inconsistentes para sustentar o paradoxo que eles mesmos criaram ao definir e subjugar as subjetividades dos sujeitos. Esse mesmo indivíduo que afirma existirem diversidades de culturas, no qual, todos os sujeitos são produtores e ao mesmo tempo necessitados para poderem desenvolver as suas faculdades mentais e reflexivas, também afirma existir uma "ESSÊNCIA" única e intransigível na formação e na composição da identidade que compõem a descrição e a definição da existência de cada "SER". Entretanto, entrará em contradição quando busca estabelecer "verdades absolutas universais" que segundo os princípios éticos/morais "caberão a todos e em todos", devendo, assim, a todos submetê-los.

O que se pode afirmar é que, se as ações do indivíduo estiverem realmente moldadas apenas pela moralidade da cultura, especificamente a sua, o sujeito poderá se fechar para a pluralidade de ideias e para a reflexão dos valores científicos que prezam por uma formação pautada pela reflexão e pela compreensão crítica da complexidade da vida.

Para compreender essa problematização, o artigo contextualiza a obra das autoras Cândida Sé Holovko e Cristina Maria Cortezzi (2018), intitulada como "Sexualidades e gênero - Desafios da psicanálise". A reflexão feita por essas autoras sobre o tema abordado nesse artigo é crucial para melhor compreender a diversidade que compõe o ambiente escolar. Para Holovko e Cortezzi (2018), "[...] em algumas ocasiões, a diversidade nos assalta no meio de um passeio por uma praia, como o primitivo que caminhava pelo prado paleolítico, alterando o curso de nossa visão"(HOLOVKO e CORTEZZI, 2018, p. 25). As representações dos indivíduos sobre o conceito "gênero e sexo" ganharam diferentes definições de acordo com os paradigmas que perpetuavam e determinavam a subjetivação do sujeito e de seus interesses momentâneos de cada época.

Esse debate prevalece fortemente nos dias de hoje, os segmentos da ciência que debatem essa temática afirmam que a identidade sexual é composta pelas genitais do sujeito, enquanto a identidade de gênero é construída pelo ambiente em que ele se encontra. O que lhe é ensinado pelos pais e pela cultura.

Em todas as pessoas se encontram a masculinidade e a feminilidade, talvez em graus e formas diferentes. A identidade de gênero é o que compõe essas duas características genuínas no indivíduo. Isso se apoia nos escritos das autoras, que dizem: "[...] considera o gênero como rede de crenças, traços de personalidade, atitudes, sentimentos, valores, condutas e atividades que diferenciam os homens das mulheres mediante um processo de construção social" (HOLOVKO, CORTEZZI, 2018, p. 188).

Numa outra obra escrita por Stoller em 1964, ele organiza a conceitualização da identidade de gênero em três períodos distintos. Primeiramente, o sujeito forma em si o núcleo da identidade de gênero. Depois, ele cria o papel de gênero que irá desenvolver e determinar as suas funções na sociedade e, por último escolherá qual gênero irá compor sua parceria ou a sua orientação sexual. Para Holovko, "[...] hoje em

dia, definir o que é próprio do masculino e do feminino sem levar em conta considerações histórico-culturais tende a conduzir a concepções essencialistas que desconsideram o pluralismo próprio dos seres humanos" (HOLOVKO, CORTEZZI, 2018, p. 181).

Como afirma Pola (2014), "[...] em cada grupo social existe um conjunto de regras de conduta. Elas são inspiradas nos valores sociais e buscam estabelecer parâmetros para os comportamentos dos indivíduos" (POLA, 2014, p. 40). A escola é um ambiente no qual predominam as contradições das diferentes ideias, dos diversos costumes e das múltiplas culturas. Isso reflete diretamente na vida dos sujeitos, pois exige deles mudanças comportamentais, o que causa um descontentamento pessoal.

O indivíduo que é moldado para seguir um padrão cultural arraigado em si de forma intrínseca entrará em conflito consigo e com as diferenças do outro, o que muitas vezes tornará seus sentimentos antagônicos expressos pela violência e pela não aceitação dos diferentes. "[...] é preciso os homens diferenciarem-se do padrão de masculinidade socialmente estabelecido para eles. [...] da existência de um homem de verdade em torno do qual todo menino é socializado". (CONNELL, 2013, p. 246). Aqui destaca o pensamento de Marilena Chauí (2017), sobre a violência "[...] isso não nos afasta muito dos animais, pois, explicará Freud, os conflitos de interesses entre os humanos são resolvidos da mesma maneira que se resolvem os conflitos em todo o reino animal, isto é, pela via da violência" (CHAUÍ, 2017, p. 18).

Metodologia e etapas da pesquisa

As metodologias que compuseram a descrição deste trabalho prezam pela qualidade dos dados pesquisados e das informações que foram utilizadas para construir e refletir o tema proposto. O intuito, portanto, foi o de apresentar novos contextos úteis, para aprimorar o conhecimento na relevância do campo científico e profissional. Para que a narrativa teórica da pesquisa ficasse de forma clara ao leitor, foi delineada em cada fase da redação do trabalho uma sequência lógica didática e cronológica, na qual as informações que deram suporte ao escopo do trabalho foram

adquiridas através da exploração de dados de referenciais bibliográficos, especificamente de autores como Simone de Beauvoir (1967), Marilena Chauí (2017), Holovko e Cortezzi (2018), Magnabosco e Teixeira (2022) , entre outros que já exploraram sobre o assunto.

Além de ponderar a literatura bibliográfica, a pesquisa discorreu sobre um estudo de caso em uma instituição pública de ensino. Diante das hipóteses e indagações suscitadas no decorrer da pesquisa e da complexidade teorética para poder abordá-la, os métodos utilizados foram exploratórios, dialéticos, descritivos e quanti-qualitativos. Entretanto, o estudo da pesquisa teve caráter excepcionalmente qualitativo, com ênfase no estudo documental.

A instituição onde ocorreu o estudo de caso fica situada na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a Escola Estadual Darcy Federice Pacheco foi criada em 13 de junho de 1988. A escola fica localizada no bairro Vila Elmaz, bairro periférico da cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. A clientela que frequenta essa instituição é marcada pela vulnerabilidade social, cultural e econômica. Muitos(as) discentes precisam dividir o tempo entre frequentar a escola e o trabalho em busca de condições econômicas que ajudem em seus próprios sustentos e em muitos casos dos seus familiares. A escola funciona nos três segmentos: matutino, vespertino e noturno. Os três períodos possuem características distintas e específicas, buscando atender às demandas dos estudantes, principalmente daqueles que estudam e trabalham.

A instituição pesquisada tem como práxis fazer os registros que envolvem todos os tipos de violências em livros de "ocorrências" atas, relatórios e "livros de advertência", as de cunho mais graves são registradas diretamente no sistema digital da secretaria da educação "plataforma conviva SP – PLACON". Além desses documentos, foram observados outros que tinham informações complementares, tais como: ficha de matrícula, histórico escolar e ficha de inscrição que traziam dados pessoais dos estudantes. Esses documentos foram importantes para alcançar outras informações como: faixa etária, etnia, gênero, situação econômica, familiar, entre outros necessários que foram enfatizados no desenrolar do trabalho para melhor compreendê-lo e dar mais segurança sobre a veracidade dos dados apresentados.

A pesquisa limitou-se aos documentos registrados entre os anos letivos de 2017 e 2019. O motivo da escolha desse período foi devido às exigências sanitárias que resultaram no isolamento social pela situação pandêmica e no fechamento das escolas no início do ano letivo de 2020, perdurando até o final de 2021.

Antes de iniciar a redação do artigo, foi necessário fazer uma descrição dos conceitos e das conclusões alcançadas nos materiais estudados dos autores referenciais. Isso foi necessário, pois tinha como requisito encontrar respostas ao problema despertado pela temática do método dialético, principalmente, para abordar as questões da hegemonia social, cultural e de gênero.

A maior parte das informações que compuseram a redação do trabalho foi descritiva, pois foram usadas como fundamentação das teorias, das hipóteses e premissas das informações de autores de alguns livros, artigos e projetos de pesquisas.

Essa pesquisa foi elaborada no decorrer de um percurso de nove meses, contados a partir do projeto inicial que foi apresentado à orientadora em janeiro de 2022, tendo como previsão do seu término em setembro desse mesmo ano com a apresentação final à banca examinadora.

Durante o mês de janeiro e fevereiro foram dedicados às leituras e aos fichamentos dos livros e artigos que foram utilizados nas referências bibliográficas. Além dos fichamentos individuais de cada um deles, foram feitas pesquisas dos conceitos e palavras desconhecidas. As análises documentais perduraram durante os meses de março, abril, maio e junho.

Para organizar o tempo de estudo e cumprir com os prazos estabelecidos, foram realizados questionários que continham os itens das informações/dados que pretendiam analisar em cada documento, no qual eles foram apenas assinalados diante das informações estudadas. Simultaneamente com as análises dos documentos, foram produzidos gráficos e monogramas que transformaram as informações teóricas em dados quantitativos.

Resultados e discussões

Para alcançar os resultados desta pesquisa, foram observados 206 documentos envolvendo estudantes das três séries do Ensino Médio e 94 do Ensino Fundamental, restringido somente aos nonos anos. De acordo com os apontamentos analisados e considerando as datas em que ocorreram os registros dos fatos, os(as) estudantes do Ensino Médio tinham idades entre 15 e 19 anos. Já a faixa etária dos(as) 94 discentes do Ensino Fundamental, era entre 13 e 16 anos de idade.

Ponderando a totalidade dos documentos entre o Ensino Médio e Fundamental, 97 estudantes do Médio e 28 do Fundamental relataram já ter sofrido violências devido a sua identificação de gênero, tais como: agressões, intimidações ou assédio por parte de colegas na escola ou nas suas imediações. Entre os relatos das agressões sofridas apareceram palavras tais como: empurraram-me, bateram-me, roubaram-me pertences, chamaram-me de nomes, perseguiram-me, ameaçaram-me. Entretanto, além desses números citados, 51 discentes do Ensino Médio e 20 do Ensino Fundamental afirmaram ter sido testemunhas de ações violentas dentro da escola ou em torno dela. Sendo que 20 delas eram de pessoas próximas ou que possuíam um grande vínculo de amizade.

Caracterizando os tipos de violência sofridos pelos sujeitos, foi possível compreender que as violências de caráter físico tais como: empurraram-me, bateram- me, apalparam-me contra a minha vontade, estragaram objetos pessoais ou trajes de forma proposital eram o equivalente a 71 alunos(as) do Ensino Médio e 23 do Ensino Fundamental. Já a violência de cunho psicológico como a agressão verbal, a humilhação em público, criação de memes e nomes pejorativos, intrigas sobre o indivíduo ou pessoas próximas dele, difamação e levantamento de calúnias, intimidação, ameaças de morte, assédios morais e sexuais estavam presentes nos relatos registrados de 119 estudantes do Ensino Médio e 32 do Ensino Fundamental, considerando que em cada documento analisado existia pelo menos um fato dos tipos de violências que foram citadas anteriormente. Todavia, foi possível perceber que vários(as) estudantes relataram que já tinham vivenciados ou sido vítimas de cinco ou mais tipos de violências como as citadas anteriormente, número significante considerando a totalidade dos documentos estudados.

Dos relatos escritos, 54 alunos(as) deixaram claro na narrativa dos fatos que a sua identificação sexual, seu gênero foi o motivo primário para ser vítima da violência sofrida, ou seja, o causador da violência não escondeu da vítima seu comportamento hostil, preconceituoso e de aversão a sua identificação de gênero. Já nos demais relatos, os fatos determinantes da violência eram camuflados por comportamentos indiretos, mas que eram possíveis de ser observados por causa de deslizes na fala do agressor e pelos relatos de quem testemunhou os fatos.

Os diversos tipos de violência que acontecem dentro do ambiente escolar chamam a atenção para as consequências no aprendizado do sujeito e na sua formação de identidade. As formas de como os indivíduos empregam a construção linguística e comportamental quando usam da dialética para justificar os atos que causaram desconfortos e transtornos nas vítimas remete à caracterização de condutas rotineiras. Em muitas situações são considerados por eles como comportamentos "normais" do seu dia a dia. Aqui se referem às palavras depreciativas e pejorativas como "viadinho", "bicha", "vaca", "puta", "vadia", piadas ofensivas e homofóbicas, gestos obscenos, toques forçados, atos misóginos, entre outros.

Alguns agressores assumiram com presteza seus relatos quando foram interpelados pelos gestores da instituição que possuíam atos violentos e consideravam- se violentos. O que parece demonstrar que para eles era uma vanglória e normal. Em 12 relatos os indivíduos deixam isso claro ao confirmarem ser os agressores e ter a pretensão em continuar fazendo os atos de violência tanto no ambiente escolar como fora dele.

Outro ponto que merece bastante reflexão é sobre o abuso sexual incluindo a violação dentro do ambiente escolar. Foi possível detectar nos relatórios de 11 discentes a afirmação de já terem sido violentados(as) sexualmente dentro do espaço da escola. No entanto, não é possível definir quem molestou a vítima, se foram discentes ou outros membros da comunidade escolar, isso não fica claro nos registros.

Os dados apontam que 124 estudantes do Ensino Médio e Fundamental presenciaram algum ato de violência homofóbica, transfóbica ou da mesma natureza dentro da escola. E 74 desses discentes disseram ficar revoltados com esse tipo de violência, pois não é mais aceitável que

uma pessoa seja excluída ou maltratada devido a sua identificação de gênero. No entanto, 26 estudantes disseram ter presenciado, mas não se comoveram, pois fazia parte da sua normalidade social.

De acordo com a grande maioria dos relatórios observados, a escola é uma continuação dos aspectos que estão presentes na sociedade. Ela apenas confirma os resquícios da sociedade externa. E 54 discentes afirmaram ter sido vítimas de discriminação dentro da escola apenas pelo fato de ser mulher ou por ser homossexual, bissexual, transsexual, pansexual ou outros gêneros, o que segundo eles, já ocorriam frequentemente no dia a dia dentro da sociedade.

Entretanto, 124 dos(as) estudantes afirmaram de forma direta ou indiretamente que os valores difundidos na escola contribuem com a exclusão e a aversão às diferenças e, na maioria das vezes limita, de alguma forma, o acesso das mulheres e/ou grupos LGBTQI+ as certas atividades na sociedade, tais como: determinadas profissões, atividades esportivas, culturais, cívicas e de decisões políticas.

Quando a sociedade limita o que pode e não pode a determinadas camadas da sociedade apenas pela sua identificação de gênero, como por exemplo: brincadeiras, estilos de roupas, atividades esportivas e culturais, diferenciação no que deve ser de "meninas" e "meninos", ela contribui e constrói seres cada vez mais excludentes, fortalecendo a intolerância e a indiferença. De acordo com os relatos de 114 discentes, são esses tipos de valores enraizados no cerne social que geram a exclusão e formam os deveres morais nos sujeitos tendendo sempre a excluir todos aqueles que não comungam da mesma concepção. Entretanto, para 47 estudantes, os valores externos não influenciam a formação escolar dos indivíduos. Segundo eles, são valores inquestionáveis, e a escola não deve interferir ou definir se esses valores são aceitáveis ou não, pois esse não é o papel da escola.

Para 115 discentes, incluindo Médio e Fundamental, essas questões já teriam que ser irrelevantes no dia a dia da sociedade, pois definir o que é do gênero feminino e masculino é uma questão individual e compete apenas ao indivíduo que irá escolher. Esse é um debate complexo e exige um estudo mais profundo. É preciso analisar as diversas interpretações e compreender quais delas mais se aproximam com o respeito à diversidade e à integridade dos sujeitos.

De acordo com os documentos estudados, 137 alunos(as) foram prejudicados(as) e tiveram frustrações devido a exposição de imagens, frases, palavras ou gestos preconceituosos que eram associados ao seu gênero. Os coadjuvantes desses atos eram firmados entre os próprios colegas, professores e outros membros da comunidade escolar. Os constrangimentos com as vítimas eram feitos em públicos ou em grupos seletos com a sua exposição ou de algo que lhe pertencia.

Considerando que os números levantados remetem ao Ensino Médio e Fundamental, 69 discentes do Médio e 15 do Ensino Fundamental afirmaram que os constrangimentos na maioria das vezes ocorriam no dia a dia da escola ou em torno dela. Entretanto, o propósito do agressor era o da ridicularização da vítima como: a exposição a gritos ou ameaças verbais, escritas ou gestuais, ou causar medo no indivíduo para reprimir ou negar a identificação do seu gênero. Aqui se percebe que esse fator era mais frequente no Ensino Médio do que no Fundamental. E 5 estudantes, todos do Ensino Médio, disseram que não se sensibilizaram com as dores das vítimas e tinham o intuito de continuar realizando a violência.

Nos relatos de 48 alunos(as) fica claro que o local de maior frequência de ocorrência desse tipo de violência era na entrada e saída do portão da escola. Fica subentendido que o intuito do agressor, além de aterrorizar as vítimas através do medo, pretendia controlar os seus sentimentos cotidianos dentro e fora do ambiente escolar, mesmo não estando presente constantemente na presença dela.

Descrever os fatores da violência é buscar refletir sobre seus reflexos no processo social, cultural e psíquico dos sujeitos. De acordo com os(as) estudantes, o problema da violência iniciada dentro da escola afeta diretamente a vida interna e externa a ela. Muitas vezes, a maioria deles(as) era perseguida(o) na rua ou no seu local de trabalho, por colegas da escola. Em alguns casos, até mesmo professores(as) e outros membros da escola tinham frequentemente essas ações. O primeiro motivo que os agressores utilizavam era a ridicularização e a exposição vexatória das vítimas ao constrangimento tanto das suas intimidades pessoais como de algo que estivesse diretamente relacionado ao seu gênero.

De acordo com os relatos das vítimas, a maioria das chantagens ocorria nas repartições escolares ou em torno dela e eram submetidas a

ameaças do tipo “mato-te” “você vai arrepender de ter nascido mulher”, “você não irá mais querer pertencer a esse grupo de pessoas estranhas” referindo ao grupo LGBTQI+. Essas ameaças estavam sempre interligadas com palavras preconceituosas, homofóbicas, misóginas ou depreciativas. Em todos os fatos ocorridos as vítimas disseram ter ficado realmente assustados(as) e coagidos(as) a não tomar decisões ou pedir apoio a outras pessoas.

Outro dado relevante analisado é o de que 132 discentes do Ensino Médio e 42 do Fundamental disseram que dificilmente pedem ajuda a alguém para resolver a situação. Somente 41 dos(as) estudantes somando Médio e Fundamental disseram buscar resolver a situação com ajuda de outras pessoas próximas ou com a intervenção dos superiores hierárquicos da instituição. Já 68 alunos(as) sendo 54 do Ensino Médio e 14 do Ensino Fundamental disseram em relatos que nunca tinham pedido ajuda a ninguém para resolver a situação, e quando alguém intervia, eles(as)recusavam a ser ajudados por medo, pelo sentimento de culpa e por sentirem impotentes para resolver a situação.

Usar do medo das vítimas para coagi-las parecia ser da práxis de algumas pessoas que praticavam a violência de gênero dentro do ambiente escolar. Aproximadamente 42 alunos(as) disseram que todas as vezes que foram vítimas de violência dentro da escola, tinham promessas de fazer mal aos membros da sua família ou atingir diretamente outras pessoas que lhes eram queridas, incluindo até mesmo animais de estimação, objetos valiosos e gostos pessoais. Ou seja, as vítimas eram coagidas pelos agressores através do medo de danificar a sua propriedade material e imaterial.

Desse número total de estudantes citados anteriormente, 33 disseram ter recebido telefonemas, mensagens eletrônicas ou outros tipos de comunicação com ameaças, provindas de pessoas que pertenciam à escola ou que lhe conheceram dentro do ambiente escolar e que tentavam controlar a sua vida social.

O objetivo principal dos agressores era controlar a realidade dos indivíduos como de isolá-las(os) dos diversos segmentos da sociedade. Dentro das exigências feitas às vítimas, queriam informações pessoais

tais como: saber com quem saíam, os lugares que frequentavam, impedir de saírem com amigos ou frequentarem locais públicos, como: cinemas, teatros, festas, feiras e bares. Os sujeitos que sofriam violências recebiam constantemente ligações privadas que traziam relatos e sequenciamento das suas atividades do dia a dia. Muitas vezes, algumas dessas vítimas eram surpreendidas com a presença inesperada dos agressores em locais que comumente frequentavam com a família e amigos.

Afetar a autoestima e a autoconfiança era um dos mecanismos bastante utilizados para com as vítimas da violência de gênero. A finalidade era sempre de menosprezá-las com insultos, palavras ofensivas que fariam as vítimas sentirem diminuídas. E 89 estudantes do Ensino Médio e 19 do Fundamental afirmaram ter vivenciado esses tipos de situações na escola. Os ataques eram feitos a partir de insultos, da negativação de tudo que era feito pela vítima, comparações negativas entre si e outras pessoas. As comparações eram de cunhos depreciativos, comentários negativos à sua aparência e condição física com o objetivo de humilhar e os tornar desprezíveis. Outros(as) 28 alunos(as) disseram ter presenciado colegas da escola serem agredidos violentamente pela mesma natureza. Os comentários buscavam sempre relativizar a forma como o indivíduo vivia ou apresentava a sua sexualidade ou seu desempenho sexual de forma constrangedora.

De acordo com as vítimas que vivenciaram a violência no cotidiano escolar, todos os atos de violência iniciavam de forma tímida, com comportamentos determinados como brincadeiras, sendo gradativamente aumentando a proporção dos fatos e da forma como eles aconteciam. A violência psicológica e moral sempre antecede a violência física.

Entre os(as) estudantes vítimas da violência, 41 do Ensino Médio e 17 do Fundamental disseram que antes de serem bruscamente agredidos com puxões de cabelos, serem agarrados, torcerem-lhes os braços, darem-lhes bofetadas, murros, pontapés, arranhões, beliscões ou mordidas foram repetidamente assediadas moralmente e psicologicamente. De acordo com os relatórios, 28 alunos(as) do Ensino Médio e 6 do Ensino Fundamental presenciaram outras pessoas serem agredidas, mas ficaram com medo de denunciar ou foram constrangidas e ameaçadas a ficarem quietas. Dentro deste montante, 11 vítimas foram

conduzidas sem os seus consentimentos, para locais escuros, longínquos com o objetivo de maltratá-las fisicamente e sexualmente ou exigirem dinheiro para deixá-las viverem.

A coerção muitas vezes enfraquece as vítimas, pois além da violência sofrida, elas se sentem impotentes e incapazes de tomarem quaisquer decisões que possam tirá-las da situação constrangedora de violência. Isso é uma das táticas que o agressor utiliza para manter o controle sobre a vítima. E 19 estudantes disseram que temiam tirar a própria vida depois de terem sido alvos de algum ato que tinha como objetivo os de matarem, tais como: agressões físicas, tentativa de estrangulamento, objeto cortantes, afogamento, agressão com arma de fogo e outros objetos, muitos eram espancados ou coagidos a ingerir bebidas alcoólicas ou produtos tóxicos. O que segundo eles(as) iniciavam com atitudes simplórias e quase que não notáveis dentro da convivência social.

Um número significativo de discentes acreditava ter sido vítima de comportamentos intencionais por parte de outrem, que tinha como objetivo levá-las(os) a uma situação de suicídio. O gênero dos sujeitos era praticamente usado como argumento direto ou indiretamente em cada situação de violência vivenciada. E 85 estudantes do Ensino Médio e 18 do Ensino Fundamental foram vítimas de frases maldosas de duplo sentido, em que o indivíduo trazia conotação sexual ofendendo a dignidade da vítima. Os 50 estudantes do Médio e 16 do Fundamental disseram ser vítimas de outros colegas com ações de obscenidades tendo como único propósito o assédio sexual.

Entre as ações que traziam conotação sexual, uma delas era as tentativas de contatos físicos como: apalpões, toques e tentativa de beijos sem consentimentos das vítimas, exibição de imagens, fotografias contra as suas vontades ou quando as vítimas eram obrigadas a verem revistas ou assistirem a filmes pornográficos contrapondo o que segundo os agressores seriam estímulos à identificação sexual/gênero do sujeito. Os atos buscavam constranger as vítimas. Essa realidade foi vivenciada por 57 alunos do Ensino Médio, aqui se somam vítimas e testemunhas, e 21 do Ensino Fundamental. Muitas vezes, as vítimas eram despidas pelos agressores, fotografadas ou filmadas nuas e expostas imagens, vídeos e

áudios contra suas vontades, como forma de pornografia. O fato acontecia dentro das dependências da escola, na maioria das vezes, dentro dos sanitários ou lugares que não eram muito acessados pelas pessoas.

De acordo com os relatórios estudados, algumas vítimas eram induzidas à prostituição. Pelo menos, nos relatórios de 32 estudantes, outras pessoas lhes exibiam os seus órgãos sexuais, na intenção de ofender ou ultrajar o seu pudor. Em alguns momentos as vítimas eram coagidas a usar drogas ou entorpecentes, ou os agressores estavam sob o efeito de drogas ou algo do tipo.

Através da análise documental, era perceptível que a escola se ausentava e negligenciava diante das situações de violências. Praticamente, em quase todos os casos que foram relatados pelas vítimas, a atitude tomada por ela era idêntica independentemente da situação. Em casos brandos, a escola apenas advertia o agressor, nos fatos de maior impactos e desgastes na visibilidade da instituição era aplicado ao agressor até três dias de suspensão e nos fatos graves, em que as vítimas tinham maiores complicações como ferimentos expostos, brigas que envolviam vários(as) estudantes, ela ampliava a suspensão de três dias podendo chegar a 15 dias seguidos. Em quatro casos específicos, ocorreram a expulsão dos discentes autores da violência.

Os métodos utilizados pela escola para tentar conter o problema da violência eram sempre os de punição aos agressores. Em nenhum dos casos foi possível perceber se houve um trabalho de conscientização e desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. A ausência de atividades, projetos e outras táticas pedagógicas poderia ser um dos motivos causadores das variáveis formas de violências que ocorriam dentro do ambiente escolar e nas suas imediações.

Considerações finais

A escola é considerada um espaço aberto ao contraditório, à pluralidade de ideias, aos pensamentos e reflexões. Entretanto, é perceptível que ainda existe muita resistência às diversidades,

principalmente às diferenças que distanciam do estereótipo, de um único padrão meramente "aceitável" para um determinado grupo de pessoas. As mudanças que vão ao encontro dos paradigmas da sociedade geram desconfortos e vítimas de violências. Entre elas, a violência de gênero que ocorre dentro do ambiente escolar. As diferenças sociais despertam nos indivíduos estranhamentos e descontentamentos levando-os a terem comportamentos violentos. Tais violências muitas vezes são despercebidas ou ignoradas pela comunidade escolar.

De acordo com Chauí (2017), em muitos momentos, a escola acaba agindo e respondendo aos problemas de acordo com os resquícios culturais que herdaram numa sociedade estruturada pelo domínio dos mais "fortes" sobre os mais "fracos". A autora afirma que "na medida em que vivemos numa sociedade autoritária, compreende-se que o medo assuma duas direções principais: o alto teme o baixo como perigo de perda de força, privilégio, prestígio e domínio; o baixo teme o alto como pura violência, arbítrio e injustiça" (CHAUÍ, 2017, p. 24). O que a autora chama a atenção é que nessa dinâmica de interpretações de mundo, acaba se tornando uma dicotomia de rivalidades, na qual, alguns compreendem que para prevalecer à ordem, disciplina e o respeito social é preciso suprimir as diversidades, as minorias, pois eles tornaram um perigo iminente aos valores de algumas castas da sociedade.

Diante da ausência de promoção de ações interventivas e construtoras de convivência harmoniosa e respeitosa, a escola acaba contribuindo de forma indireta com aspectos excludentes dentro do seu espaço de formação e construção das identidades. É dever social da escola mediar, equilibrar e buscar resolver os conflitos entre os pares. Para alguns estudiosos, a escola deve ser um local que estabeleça a reflexão, formação crítica e a autonomia de pensamento do sujeito. "A escola precisa ser um lugar de produção cultural e intelectual, lugar de crítica social e ambiental, ela precisa ter e desenvolver constantemente debates reflexivos" (MENEZES, 2021, p. 34).

Pelo processo reflexivo e intelectual, almeja-se que todos os seres humanos conduzam as suas ações, vontades e comportamentos, desde os que são denominados como intuitivos como aqueles que são oriundos da própria razão. É através das faculdades mentais que é esperado

que sejam estabelecidas as regras e os valores culturais, éticos e morais, sobretudo, os que conceituam liberdade, realidade e autoridade, sendo a razão aquela que determina à vontade e compõe a realidade objetiva e subjetiva do sujeito.

As escritoras Magnabosco e Teixeira (2018) reafirmam ser preciso que a educação e seus valores de reflexibilidade e criticidade vão além dos muros da escola. A escola precisa estar sincronizada com a realidade pessoal de cada "SER". Não basta se fechar ao isolamento e ser indiferente com a realidade cultural dos indivíduos. As autoras afirmam que "a produção da identidade e dos corpos muitas vezes ultrapassa os muros da escola. Essa produção deve ser vista como um processo que perpassa os contextos sociais, histórico, político e cultural, bem como os valores, os costumes, os quais constituem a história de lugares e pessoas". (MAGNABOSCO, TEIXEIRA, 2018, p. 42). É na valorização das singularidades e subjetividades que o respeito mútuo estabelece e prevalece amadurecendo os valores éticos em que se compõe a formação dos diversos grupos culturais que integram a comunidade escolar.

A escola precisa ser espaço de construção social fundamentada pela criticidade, reflexividade e por viés humanizador. É preciso sensibilizar os sujeitos para a reflexão humana, para o envolver científico que esteja voltado para a compreensão, o cuidado e a definição da vida e os seus diversos desdobramentos. Isso pressupõe que, por mais que já existam respostas que sejam capazes de descrever e responder sobre a essencialidade da vida humana e toda a sua complexidade antropológica, a racionalidade é considerada uma das principais características do "Homo Sapiens". É o que distancia os indivíduos dos comportamentos que ferem as suas integridades e dignidades e a dos demais seres. Como já afirmava o filósofo Imanuel Kant (apud BERTAGNOLI, 2004 p. 25), "[...] a razão ocupa-se dos princípios determinantes da vontade, a qual é uma faculdade, ou de produzir objetos correspondentes às representações, ou de se determinar a si mesma à produção dos mesmos" (BERTAGNOLI, 2004 p. 25).

É importante compreender que a violência se inicia quando o sujeito nega as diferenças do próximo. Ao querer impor implicações que obriga o indivíduo a adequar dentro de suas regras e concepções de mundo. A interpretação que os sujeitos têm dos costumes que para eles

são moralmente adequados, determinarão uma série de exigências que serão estabelecidas diante do que eles entendem como "certo ou errado". Somente quando o outro se encaixar nessas regras, será aceito como pertencente ao meio. Mesmo que para conquistar tais objetivos sejam utilizados de atos e discursos ofensivos e violentos, porque moralmente para quem os praticam justifica uma causa maior.

A escritora e pensadora Simone de Beauvoir (1967) afirma que a interpretação dos sujeitos no mundo está submetida à opressão social dos valores que são embutidos no indivíduo desde a sua infância. A autora destaca que os pais ao educar a criança "[...] afirma sobre ela sua autoridade soberana, por vezes mesmo arranca-lhe os braços, bate- a, tortura-a: isso significa que realiza através dela a experiência da afirmação subjetiva e da alienação" (BEAUVOIR, 1967, p. 36). É importante destacar que de forma estrutural e, na maioria das vezes, sem a percepção do sujeito, as supremacias culturais prevalecem aos que têm poderes de decisões. Estando estes inseridos nos diversos setores da sociedade, principalmente no núcleo familiar. Beauvoir, ao interpretar a feminilidade, diz que "[...] insuflam-lhe tesouros de sabedoria feminina, propõem-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa ao mesmo tempo em que da toilette, da arte de seduzir, do pudor" (BEAUVOIR, 1967, p. 38).

De acordo com a análise documental é possível aludir que os(as) estudantes estão expostos(as) e convivem com diversas faces da violência de gênero no cotidiano escolar. Os motivos são diversificados, entretanto, a padronização e os estereótipos dos corpos, costumes, valores morais e culturais que compõem a formação de identidades dos indivíduos são os que mais difundem as indiferenças e a negação do outro como ser de direito.

Compreender a produção social que constrói as identidades e as diversas culturas sociais que moldam a formação ética dos valores sociais e individuais é o caminho a percorrer para refletir valores humanos que alcancem inclusão, igualdade, equidade e a liberdade dos sujeitos. A escola precisa ser pioneira e desenvolver requisitos necessários que conduzam os seus principiantes à criticidade e à reflexão. É preciso refletir sobre os fatores determinantes de influência nos comportamentos dos

sujeitos, tanto nas suas ações como na aceitação de fatos e atos que os distanciam do respeito à pluralidade e do intelectivo racional.

A violência de gênero é reflexo da contextualização do processo formativo e da construção dos sentidos identitários, principalmente, nos aspectos que determinam os valores que dão sentidos à moralidade dos indivíduos. Isso acaba sendo um problema, pois para mudar as posturas excludentes é preciso que o indivíduo perceba que se encontra aprisionado aos valores que foram estabelecidos a si por outros seres. Recorda a escritora Beauvoir, que diz que a mulher desde cedo é ensinada para "[...] ser graciosa, ela deverá reprimir seus movimentos espontâneos; pedem-lhe que não tome atitudes de menino, proíbem-lhe exercícios violentos, brigas: em suma, incitam-na a tornar-se, como as mais velhas, uma serva e um ídolo" (BEAUVOIR, 1967, p. 75).

Ao afastar-se do pensamento reflexivo e crítico, mecanismos estes, que despertarão nos sujeitos habilidades para desenvolverem em si uma visão ampla do mundo, eles se prenderão nas suas próprias interpretações ínfimas de "vida humana" atribuindo a ela sentidos e valores que se limitam a meras "crenças" de vieses ideológicos, hierárquicos que moralmente já foram preestabelecidos por sua cultura coadjuvante. O que fatalmente poderá favorecer a imposição de um determinado grupo social ou uma determinada cultura ou pessoa como superior às demais. Caso essa premissa for aceita, as consequências oriundas dos comportamentos de alguns seres afetarão diretamente a liberdade de outros.

Nesse sentido, a liberdade de alguns estará diretamente interligada e suprimida pela forma com que é interpretada por grupos específicos que permitem apenas os seus preceitos morais e éticos, o que para eles são os "corretos" e deverão ser seguidos por todos. Isso seria uma maneira de ordenar e determinar um ciclo de organização e estruturação social. O que para os seguintes autores seria uma delimitação excludente e seletiva dos sujeitos. "Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, [...] estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado [...] e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências" (ALMEIDA, GOMES, BRACHT 2009, p. 16).

Uma vez que para um determinado grupo é admissível limitar os valores da "essência" da vida a interpretações externas, parece ser lógico estar no direito de também classificá-la e determiná-la a partir da sua própria visão e compreensão conceituais, definindo quais "indivíduos" são importantes e superiores aos demais, ou seja, o valor antagônico do sujeito será classificado/definido em valor quantitativo e interpretativo atrelando em si estereótipos definidos a partir de uma visão hegemônica que organiza os "SERES" através de classe social, etnias, gênero, credo, entre outros atributos que para eles são necessários. Isso tornaria aceitável delimitar a importância e a liberdade do "Ser" no espaço em que ele vive a partir das suposições e interpretações de uma hegemonia de grupos específicos, neste caso, pessoas do gênero masculino.

Porventura, se são as influências externas de aspectos sociais, culturais e morais que distanciam os sujeitos das suas condições intelectuais/racionais, do consentimento das estruturas em torno da gravidade que serão causadas pelos seus atos, de quem será a responsabilidade das ações cometidas pelo sujeito? Por outro lado, caso não existam fatores externos que justifiquem tais comportamentos, pode-se dizer que os atos violentos expressados pelo sujeito são compatíveis com a razão humana?

Necessariamente, precisará ser neutro e não fazer juízo de valor que possa interferir de forma pragmática nas abordagens a respeito das proposições que justifiquem as hipóteses levantadas neste trabalho a respeito dos comportamentos violentos dos indivíduos. Isso impedirá que seja dado um direcionamento hipotético que se distancia da realidade. O que poderia voltar às crenças e predominâncias de conceitos embutidos em valores excludentes e rotuladores que possuem aspectos que delimitam a construção e a determinação da "ESSÊNCIA" de "SER" a partir de características estereotipadas e predefinidas.

Como os sujeitos conseguem reduzir o valor simbólico da "VIDA", atribuindo-a a valores quantitativos e qualitativos? Aqui é importante compreender quais são os interesses dos grupos hegemônicos que querem decompor a transcendência que definem as subjetividades dos "SERES" em padrões homogêneos. O sujeito busca compor a supremacia de comportamentos de alguns "SERES" como lícitos e aceitos apenas por eles serem do gênero masculino, enquanto, estes mesmos comportamentos são

definidos como impróprios/ilícitos a outros "SERES" que estão na mesma esfera racional, "raça" apenas pelo fato de eles serem do gênero feminino ou daquilo que o simboliza. Ora, fazer tais afirmações ou aceitá-las a partir de convicções intelectuais é reduzir a vida a valores subalternizados e atributivos, o que a limitaria a meras especulações opressivas, submetendo à compreensão de algumas "Vidas" dentro de uma mesma dimensão de "casta" e à subalternação em detrimento de outras.

No decorrer desta pesquisa foi possível compreender a partir dos dados estudados que os tipos de violências que ocorrem diariamente nas escolas são de várias dimensões e alcançam diversos corpos que compõem o espaço escolar. Entretanto, alguns grupos específicos de pessoas, principalmente as diversidades de gênero, estão mais vulneráveis devido aos preconceitos que já são perpetuados pelos valores sociais, culturais e dos estereótipos impetrados na interpretação dos corpos que definem os sujeitos dentro da sociedade. Os valores externos subentendidos na cultura específica dos sujeitos entram em confronto quando são interpelados ou confrontados pela diversificação cultural que acontece dentro do espaço escolar.

O nível de escolaridade não foi fator decisivo para o indivíduo ser vítima de violência. A proporcionalidade dos atos de violência ocorrida entre estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental foi semelhante. No entanto, a faixa etária dos sujeitos foi relevante, considerando a proporcionalidade em que ocorreram os fatos com os indivíduos e a sua idade, geralmente entre 13 e 15 anos.

Tanto os(as) estudantes do ensino médio como do fundamental tiveram atos violentos de formas semelhantes e proporcionalmente iguais. O que se pode concluir é que os comportamentos violentos dos sujeitos que estão interligados ao gênero dos indivíduos são incumbidos por decisões que provém de várias circunstâncias sociais, culturais e políticas, hora por consciência do sujeito, hora por determinações forçadas, isto é, as ações do indivíduo se remeteram a um processo de manipulação formada a partir dos seus costumes morais, éticos e culturais, em que o indivíduo não tem dimensão da gravidade da situação.

As informações adquiridas nesta pesquisa são relevantes no processo analítico. É um esforço e empenho com o objetivo de levar aos

leitores subsídios que os auxiliem no processo construtivo e reflexivo para a cidadania e a humanização. Muitas vezes, os diversos tipos de violência passavam despercebidos, principalmente os de gênero.

As autoras Holovko e Cortezzi (2018), destacam que, "[...] desde os primórdios da civilização, o preconceito constitui o mais importante e inseparável companheiro da sexualidade. Provavelmente por isso, por muitos anos, não houve qualquer interesse pela origem e pelo desenvolvimento da feminilidade e da masculinidade" (HOLOVKO, CORTEZZI, 2018, p. 28). Nesse sentido, é importante tirar os diversos tabus que ainda impedem a concretização de ações didáticas, pedagógicas, reflexivas, problematizadoras e críticas, livres de qualquer preconceito dentro do ambiente escolar.

Os sujeitos precisam compreender, a fim de reagirem às variações comportamentais que expressam a violência de gênero, pois se eles não souberem distinguir que tais atos violentos estão especificamente ligados ao seu gênero, não conseguirão se defender e eliminar tais comportamentos.

É necessário que as instituições escolares busquem trabalhar com contextos que desenvolvam um conhecimento reflexivo, provocativo, dinâmico, inclusivo e plural e que estabeleçam novos argumentos/atitudes guiados pelo intelecto, tornando-se produções de identidades e de corpos que sejam capazes de ultrapassarem quaisquer preconceitos e indiferenças com o próximo.

Ainda é perceptível que os grupos minoritários continuam sendo excluídos da igualdade social no trabalho, na educação e na liberdade de serem tratados e respeitados em sua dignidade humana. Alcançar tais objetivos, não necessariamente, precisa construir novos "corpos" para compreender onde começa e termina a definição de gênero do sujeito, nem muito menos vivenciar a realidade deles para entender que não deve excluí-los, porque antes do gênero eles são pessoas. É preciso analisar, refletir e entender que ser hostil com a subjetividade alheia, apenas demonstra a arrogância e ausência de conhecimento e racionalidade do hostilizador.

Considerar como normalidade a depreciação da integridade do outro é aludir de forma indireta que a sua convivência social é manifestada

por resquícios semelhantes aos apontados. Aprender a respeitar, a conviver e relacionar com as diversidades requer compromisso de todos que compõem a sociedade.

A escola é parte integrante da construção social e cultural. Entretanto, é nela que refletem as características vivenciadas pelos sujeitos no meio externo. No encontro de identidades provêm os conflitos e os desafios do saber viver e conviver com as diferenças. Entretanto, os atritos devem colidir ao chamado à reflexão, à aprendizagem com o outro, devem ser motivos de lapidação e de transformações das subjetividades favorecendo o crescimento intelectivo e participativo para o processo de mudanças que ocorrem em cada ser.

Esse fato demonstra que a cultura da violência sexual e da erotização dos corpos humanos se faz presente de forma mais velada dentro das instituições de ensino. O que causa repulsa, pois é esperado que neste local sejam construídos valores éticos, morais, racionais e reflexivos e que estes sejam os pilares fundamentais da construção do espaço escolar.

A escola deve ter como princípio ético a transformação reflexiva e intelectual dos sujeitos. Por mais que as afirmações dos confrontos e dos encontros das identidades sejam o reflexo da aculturação, realidade que está afirmada e enraizada pela cultura da violência, do preconceito e da indiferença do ser, a escola deve ser contrapartida e ter como finalidade a desconstrução dos preconceitos oriundos da não reflexão e da ausência do conhecimento que possui o indivíduo. Para isso, a escola precisa ser mais reflexiva, provocativa e sensibilizar no aluno aspectos de mudanças comportamentais despertando-os para o aprendizado do saber viver e conviver com as diversidades. Isso acaba não acontecendo devido a diversos fatores que compõem a realidade escolar. Enquanto a escola não cumpre com o seu dever social, a aversão às diferenças vai permeando de forma corriqueira.

A instituição escolar não pode ser omissa, ela precisa garantir a integridade física, psíquica e moral de todos que a frequentam, principalmente a dos seus discentes. Quando ela não cumpre com o seu dever social, todos serão reféns de qualquer situação indesejada. A escola como instituição precisa valorizar os principiantes da educação e resguardar suas dignidades, protegendo-os enquanto direito humano.

É dever da escola desenvolver mecanismos que permeiam a formação dos cidadãos de forma integral, dando-lhes apoio didático pedagógico, mas também segurança e condições dignas, tanto fisicamente como psicologicamente dentro do ambiente escolar. De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente, "[...] é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (ECA, 1990, art. 18).

A escola deve assumir seus diversos papéis na formação da cidadania. Ela deve ter condições e capacidade para tomar decisões que desenvolvam a humanização, atitudes críticas dos indivíduos perante o exercício de cidadania e das exigências da sociedade, mas também deve garantir a integridade física e psíquica dos sujeitos.

Chegando ao término deste trabalho com a frase de um autor desconhecido: "Tenho a impressão de ter sido como uma criança brincando à beira do mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita do que as outras, enquanto o imenso oceano de verdade continua misterioso diante dos meus olhos". A complexidade do tema e as dimensões de estudos de autores que já abordaram o assunto colocam todos os resultados encontrados nesta pesquisa como um simples diálogo sobre os desafios da violência de gênero que ocorre dentro da escola.

Referências

ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M. G; BRACHT, V. **Bauman & a Educação.**

Coordenação da coleção pensadores & educação, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, Fatos e Mitos**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1967.

CARVALHO, A. A. de; BARRETO, R. C. V. **A Invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ nas bases de dados:** novas possibilidades na Pesquisa Nacional de Saúde 2019? Opinião. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Institutos Brasileiros de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro.

CERQUEIRA, D. **Atlas da violência**. IPEA. Equipe Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2021.

CHAUI, M. **Sobre a violência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CONNEL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**. 2013.

FREUD, S. **Amor, sexualidade, feminilidade**. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551303627/pageid/6. Acesso em: 27 dez. 2021.

HOLOVKO, Cândida S.; CORTEZZI, Cristina M. **Sexualidades e gênero:** Desafios da Psicanálise. São Paulo: Editora Blucher, 2018.

HUME, D. Investigação Sobre o Entendimento Humano. Disponível em:https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9789724422190/pageid/4. Acesso em: 02 jan. 2022.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática.** Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9789724422244/pageid/4. Aceso em: 02 jan. 2022.

PIRES, A. F.; CARNIEL, F. Narrativas que importam: Práticas de leitura no ensino de sociologia. **Rev. Bras. Educ**. v. 26, 2021.

TEXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. São Paulo: Autêntica Editora, 2011.

Sexualidade e gênero no currículo do "Novo Ensino Médio"

Fransergio Noronha de Oliveira
Adriana Alves dos Santos

Resumo

O presente artigo é resultado da análise bibliográfica e documental dos temas sexualidade e gênero na educação pública, com recorte de como essas temáticas são abordadas no Currículo Paulista do "Novo Ensino Médio". Na introdução, buscamos demonstrar a relevância do tema pesquisado e a necessidade de quebrar barreiras socioeducacionais, para assegurar o direito dos estudantes de vivenciar um espaço acolhedor, que valorize as diferenças socioculturais que constituem as múltiplas identidades dos sujeitos. No tópico do referencial teórico procuramos estabelecer um diálogo com autoras feministas que abordam conceitos como identidade de gênero, sexualidade e interseccionalidade de raça, para demonstrar urgência de assegurar esse debate no espaço escolar. Na sequência, apresentamos no item metodologia as etapas percorridas na pesquisa, como levantamento de documentos e estudos acadêmicos relacionados ao objeto de estudo. No tópico de resultados e discussão, apresentamos os dados obtidos da análise realizada no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio 2020 que demonstram retrocesso na abordagem dos

temas gênero e sexualidade se comparado com o currículo anterior de 2011. Também identificamos que o tema é polêmico na sociedade e que sofre pressão de setores conservadores contrários à sua abordagem na educação pública, o que tem criado obstáculos e retrocessos em sua implementação como parte do currículo da Educação Básica. Na conclusão do artigo, é apontado, como possibilidade para trabalhar os temas, "disputar" a parte flexível do currículo, abordando sexualidade e identidade de gênero como aprofundamento dos conteúdos previstos na base comum, nas chamadas disciplinas eletivas. Apontamos ainda que é necessário e urgente reavaliar a opção política e pedagógica adotada no Currículo Paulista. A ausência de conteúdos e referências explícitas no documento atual sobre sexualidade e "gênero" (dimensão sociocultural) se torna um obstáculo a mais para o corpo docente, equipe gestora e toda comunidade escolar na elaboração de estratégias assertivas que ajudem na superação de preconceitos, intolerância e angústias vivenciadas pelos jovens.

Introdução

Desde 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE vem promovendo mudanças curriculares na grade, com o objetivo de se adequar à reforma do ensino médio e a recém-criada Base Nacional Comum Curricular - BNCC que ampliou de 2.400 horas para 3.000 horas a carga horária do Ensino Médio.

A proposta deste estudo foi analisar as mudanças e alterações promovidas na grade curricular da rede paulista na etapa Ensino Médio, com relação ao tema sexualidade e gênero na educação. O artigo também abre um diálogo no campo teórico sobre a necessidade de assegurar os temas sexualidade e identidade de gênero como parte da grade curricular da Educação Básica, por entender que eles fazem parte da vida dos jovens e crianças que estão no espaço escolar. Também foi abordado o papel da escola na desconstrução de tabus e preconceitos e na valorização das múltiplas possibilidades de se constituir como sujeitos socioculturais, políticos e dignos.

No contexto da redemocratização do país foi aprovada em 1988, a Constituição Cidadã e como continuidade desse processo, na área

da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996. Um ano mais tarde, em 1997, o tema Orientação Sexual é incorporado ao currículo da educação básica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, entre os temas transversais.

Nesse período o movimento feminista ganha projeção em suas reivindicações e se amplia o debate sobre a necessidade de romper com a reprodução de comportamentos que aprofundam desigualdades, preconceitos e violências, decorrentes de uma cultura patriarcal machista e homofóbica como a brasileira.

A aprovação dos PCNs com a inclusão da Orientação Sexual entre os temas transversais da Educação Básica foi um passo significativo para assegurar o debate dessa temática no espaço escolar. No entanto, ainda estamos longe de superar a cultura androcêntrica em nossa sociedade como aponta Telles,

> [...]sobre as concepções políticas implantadas e difundidas nas instituições escolares e sobre a construção das identidades individuais e coletivas nesse processo, procurando denunciar a pretensão universal e generalizada de um modelo ainda dominante de masculinidade e de feminilidade, baseado em uma visão determinista e androcêntrica (TELLES, 2020, p. 173).

Problematizar a educação pública é um passo importante para superar seus limites e contradições. As escolas atendem grupos socioculturais com interesses e práticas diversas e por isso mesmo não podem se eximir do ato político e pedagógico de incluir a educação sexual e gênero como parte de suas atribuições.

Toda instituição de ensino deveria ter a tarefa de fortalecer o respeito às diferenças e assegurar o acesso ao conhecimento sobre essa importante dimensão da vida que é a sexualidade. Fechar os olhos e negar sua existência como parte integrante do convívio socioeducacional é limitar a própria compreensão do papel da escola como apontam os PCNs:

> A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros muros e paredes. Ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o

> pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCNs, 1997, p. 292).

É necessário que a comunidade escolar enfrente esses tabus para assegurar o direito dos jovens a uma sexualidade saudável, plena, merecedora de respeito e reconhecimento. Ainda hoje presenciamos a naturalização da violência contra estudantes que não se enquadram no padrão heteronormativo.

No documentário "Depois da Tempestade: A LGBTfobia na escola"[24], podemos encontrar relatos de como esse espaço pode se tornar hostil para quem não se encaixa no padrão esperado de "normalidade". Entre as falas é comum terem passado por situações recorrentes de agressões verbais como ofensas, chacotas, apelidos e até casos extremos de violência física e sexual. Também há relatos de violência institucionalizada, em que professores e gestão recriminam os comportamentos considerados "diferentes", chegando a responsabilizar a vítima pela agressão que sofreu, e de maneira geral, as falas convergem para retratar uma escola excludente.

Para não continuar repetindo esse ciclo vicioso, é necessário saber se as escolas dispõem de práticas pedagógicas capazes de combater a intolerância, homofobia, machismo e racismo ou se estamos ignorando os sinais da "doença". A metáfora se refere à necessidade de termos um diagnóstico correto do problema, para apontar soluções que sejam eficazes.

Como objetivo mais geral, buscamos suscitar o debate sobre a importância de construir uma escola que aponte a necessidade de romper tabus sobre a sexualidade e traga à tona questões urgentes como o combate à cultura do machismo, da homofobia, transfobia, lesbofobia, possibilitando assim criar espaços de diálogo para romper o ciclo do binarismo em que os indivíduos são obrigados a se encaixar no "modelo" social hegemônico de "homem" ou "mulher", historicamente reforçado pela cultura europeia ocidental cristã. A construção de uma sociedade laica, democrática e plural passa em primeiro lugar pelo reconhecimento das múltiplas identidades e formas de se constituir como sujeito no mundo.

[24] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK61N8, acessado em 10 de fev. 2023.

É nessa perspectiva e apoiado nos estudos bibliográficos que se define como objetivo específico a análise da grade curricular do "Novo Ensino Médio" da rede Estadual de São Paulo com relação aos temas sexualidade e gênero. O documento citado norteia a aplicação dos conteúdos da base comum e diversificada nessa etapa da Educação Básica, em outras palavras, ele tem um papel central na definição dos conteúdos que devem ou não serem trabalhados na escola.

Entre as hipóteses formuladas antes da análise do documento, levantei a possibilidade de os temas citados já estarem inseridos de forma transversal na base comum, como ocorria no período anterior à implementação da reforma do ensino médio na rede estadual. Outra possibilidade verificada foi de que as adequações pudessem ter incorporado os temas na parte diversificada da grade curricular. Uma terceira hipótese analisada foi que esses temas foram excluídos em sua integralidade, ou em parte, por pressão de movimentos ligados à pauta de costumes conservadores, contrários ao ensino de conteúdo dessa natureza.

Referencial teórico

Os estudos sobre a sexualidade e gênero inicialmente foram associados à área da psicanálise, como a obra **"***Sexo e Gênero***"** de Stoller (1968), que aprofundaram o entendimento do conceito de gênero na perspectiva social, chegando inclusive a formular uma proposta de classificação referente ao sexo, sexualidade e identidade de gênero.

Mas é com o avanço da luta do movimento feminista, que o termo "gênero" começa a ganhar uma conotação distinta do sexo biológico e passa a ser compreendido na perspectiva sociocultural e política da constituição dos sujeitos, "[...] elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72).

O conceito de "gênero" passa a ser utilizado como uma categoria de análise, uma ferramenta analítica para compreender as distinções sociais fundamentadas na sexualidade "O termo "gênero"

torna-se uma forma de indicar construções culturais" (SCOTT,1995, p. 75). A autora aponta que o conceito de "gênero" permite desnaturalizar a opressão entre homens e mulheres ao romper com a concepção biológica de masculino e feminino.

> O termo "gênero" faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens (SCOTT, 1995, p. 85).

Dessa forma o conceito de gênero não se prende às definições meramente biológicas para reposicionar "[...] o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos." (LOURO, 1997, p. 22). Outra pensadora que problematiza a questão gênero é Gonzales (2011), com o recorte racial ao debater a condição das mulheres negras e indígenas no continente americano. Para a autora, elas sofrem a discriminação em dobro: "O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente" (GONZALEZ, 2011, p.17).

Em uma sociedade marcada pelo machismo e o racismo estrutural como a nossa, é perceptível a influência de relações simbólicas de opressão, como ter "boa aparência" para conseguir uma vaga de emprego. Muitas vezes, naturalizamos ver mulheres negras como cozinheiras, faxineiras: "Por que é "natural" que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais etc. e tal?" (GONZALEZ, 1984, p. 233).

Essas questões estão presentes no espaço escolar, sobretudo da rede pública, que recebe jovens e crianças das mais variadas origens sociais e culturais, nesse sentido a contribuição de Furlani (2011) sobre o ensino das relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial nos ajuda a ter referências de como abordar essas temáticas na sala de aula.

A articulação de conceitos de gênero, identidade, sexualidade e educação requer uma perspectiva teórica que possibilite dialogar com as diferentes narrativas discursivas e demandas dos sujeitos políticos, envolvidos na construção desse espaço de interação que é a escola. Nesse

sentido o pós-estruturalismo permite uma maior compreensão de como "[...] as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social" (FURLANI, 2007, p. 272).

Nesta perspectiva, os conceitos de gênero e identidade são complementares e nos auxiliam na compreensão dos "[...] sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias." (LOURO, 1997, p. 24). A construção de uma educação que aborde as diferenças como algo positivo passa pela construção de um currículo e de um ambiente escolar voltado ao diálogo, à reflexão, ao acolhimento e ao respeito das múltiplas identidades culturais e políticas que estão inseridas nesse espaço.

É necessário avançar na superação da cultura normativa binária que restringe a perspectiva dos indivíduos em "homens" ou "mulheres", e se queremos construir uma educação que valorize as diferenças, é preciso construir uma cultura da diversidade em todas as dimensões da vida, incluindo a sexualidade, como observado na citação a seguir: "Educação Sexual que visa, sobretudo, a questionar os saberes "inquestionáveis" – aqueles que têm possibilitado hierarquias identitárias e o acirramento do preconceito de todas as ordens" (FURLANI, 2007, p. 280).

Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico de artigos acadêmicos, obras que são referência no tema da pesquisa e auxiliaram na análise de documentos do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE.

O passo inicial se deu por meio da consulta na plataforma SciElo-Brasil de artigos relacionados ao tema educação sexual e gênero, a partir desse levantamento inicial foi possível identificar autoras renomadas que deram suporte teórico e subsídio a compreensão de conceitos como gênero, identidade, sexualidade, feminismo e pós- estruturalismo.

Entre os documentos analisados, o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio de 2020, merece destaque por nortear o processo de ensino e aprendizagem da rede estadual e por ser o objeto de análise deste estudo. Para isso, identificamos como ele aborda conceitos como sexualidade, sexo, gênero, identidade, homossexualidade e machismo.

Para efeito de comparação com o Currículo Paulista do "Novo Ensino Médio", consultamos a versão anterior do Currículo do Estado de São Paulo, de 2011, para o Ensino Médio nas áreas de Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Buscando com isso identificar como era trabalhada a transversalidade de temas como sexualidade, sexo e gênero na rede estadual, no período anterior a implementação do "Novo Ensino Médio".

Os PCNs de 1997 também foram objeto de consulta por ser uma referência na inclusão da orientação sexual entre os temas transversais da Educação Básica no país. O caderno específico sobre essa temática aborda no seu conteúdo questões como gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, combate a intolerância e desconstrução de tabus.

Os Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, de 2019, também foram consultados por ser o documento utilizado como referência na elaboração do Currículo Paulista do "Novo Ensino Médio" sobre a transversalidade.

Entre os teóricos pesquisados destaco a contribuição de Saviani, (2011) na compreensão do currículo como resultado de disputas no interior da sociedade capitalista. E das autoras pós-estruturalistas Scott (1995) e Louro (1997) com o aporte conceitual sobre gênero e sexualidade.

O período analisado tem início em 2019, com a ampliação da grade em função da implantação das disciplinas eletivas, projeto de vida e tecnologia, atendendo a necessidade de adequar o Currículo da rede Estadual de São Paulo a reforma do ensino médio e a BNCC e se encerrou em 2022, com a implantação da parte diversificada composta pelos itinerários formativos.

Também destacamos nesse processo de construção metodológica da pesquisa as contribuições e correções sugeridas por minha orientadora, doutora Adriana Alves dos Santos, que foram de grande valia na produção do artigo, e as reflexões da disciplina Educação Científica, Sexualidade e Gênero do curso de pós-graduação lato sensu em História, Ciências, Ensino e Sociedade da Federal do ABC. ministrada pelo professor Allan Moreira Xavier.

Resultados e discussões

O Currículo Paulista do "Novo Ensino Médio" é o documento norteador dos conteúdos e habilidades trabalhadas na rede estadual de ensino, com a aprovação da reforma denominada "Novo Ensino Médio" e da BNCC. O currículo foi dividido em duas partes, a base comum que passou a ser organizada por áreas do conhecimento e a parte diversificada formada pelos itinerários formativos.

Essas mudanças deixaram a cargo dos estudantes do Ensino Médio a responsabilidade de direcionar sua formação para o convívio em sociedade e para o mundo do trabalho. Dessa forma, o discente passa a escolher os itinerários oferecidos nesta etapa da educação básica que estejam mais alinhados com seu "projeto de vida".

É nesse cenário de alterações significativas da educação nacional e do Estado de São Paulo que analisamos o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, de 2020, com relação aos temas sexualidade e gênero. Tendo como parâmetro de comparação os PCNs transversais, Tema Orientação Sexual de 1997 e a versão anterior do Currículo Paulista de 2011.

Durante a análise identificamos a ausência do Tema Orientação Sexual entre os temas transversais, verificarmos que o Currículo Paulista do Novo Ensino Médio adota como referência o documento TCTs que aborda temas como Meio Ambiente e Educação Ambiental, Saúde e temas relacionados como Educação Alimentar e Nutricional, Ciência e Tecnologia, assim como itens associados à Diversidade Cultural, Trabalho e Educação

em Direitos Humanos, Educação Financeira, Educação Fiscal e Educação para o Consumo.

Nas partes comuns e diversificadas do currículo não há menção a expressões como homofobia, homossexualidade, transexual, transfobia, bissexualidade, não binário, heterossexualidade, sexo, feminismo, machismo, gravides ou mesmo quebra de tabus.

Tabela 1**:** Uso das expressões sexualidade e gênero no Currículo Paulista

Expressão	**Área o conhecimento ou tópico do currículo**	**Página**
Sexualidade	Itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional	Nº 246
Gênero	Tópico Contexto histórico	Nº 12
Gênero	Tópico Produção do Currículo	Nº 21
Gênero	Itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias	Nº 258

Fonte: Currículo Paulista Etapa Ensino Médio de 2020.

A expressão sexualidade aparece uma única vez no documento na página 246, do itinerário Formação Técnica e Profissional. O termo aparece no texto como um exemplo, de ações ou campanhas, em que o eixo tecnológico profissional dá suporte nas soluções de questões socioculturais. A expressão é utilizada de forma secundária no documento curricular, sem aprofundar a sua importância na formação dos estudantes ou contextualizando o significado em realizar uma campanha sobre sexualidade no espaço escolar.

Já a expressão gênero aparece diversas vezes para designar funções normativas da língua portuguesa como gênero literário, textual, discursivo e artístico. E apenas três vezes no contexto de nosso objeto de análise sociocultural e político.

A expressão é utilizada na página 12 do documento, na contextualização histórica da educação do Estado de São Paulo, em que o

termo "gênero" "feminino" é empregado para constatar que os espaços educacionais para homens e mulheres eram distintos até o início do século XX.

No tópico que aborda a produção do currículo, a expressão é citada pela segunda vez na página 21, com a conotação de respeito à diversidade de "gênero", cultural, racial e econômico dos estudantes do estado. No itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias, a expressão gênero aparece pela terceira vez na página 258, como um exemplo de que é possível trabalhar os temas diversidade e desigualdade de "gênero", utilizando como recurso conceitos abstratos da matemática como funções.

Nas poucas vezes em que as expressões de sexualidade e "gênero" foram utilizadas no Currículo Paulista do "Novo Ensino Médio", fica evidente que não existe a preocupação em trabalhar os temas como parte dos conteúdos a serem desenvolvidos e aprofundados nessa etapa do ensino.

Embora não esteja relacionado diretamente com a sexualidade, o texto reafirma em vários momentos o combate aos preconceitos, aos estereótipos, à intolerância, à discriminação, ao bullying, ao racismo e às formas de opressão. E defende a valorização da diversidade, do pluralismo, o respeito aos direitos humanos e ao Estado laico. Valores esses que dialogam com a perspectiva de uma educação que ajude a desconstruir tabus com relação à sexualidade e ao gênero em suas múltiplas identidades.

Mas para que esses valores se efetivem no ambiente escolar é necessário fazer as conexões com o cotidiano dos estudantes, não basta falar do combate ao racismo sem fazer o recorte de que as mulheres negras sofrem essa realidade com maior intensidade.

Dito isso, a hipótese que se confirmou foi a de que os temas sexualidade e "gênero" tem perdido espaço no currículo, se compararmos com o Currículo Paulista do Ensino Médio de 2011, sendo que eles estavam inseridos de forma transversal em áreas como linguagens, humanas e ciências da natureza.

No Currículo Paulista de 2011, podemos destacar no conteúdo da disciplina de sociologia, temas como a atuação do movimento feminista e sua importância nas conquistas das mulheres, assim como conhecer o

movimento GLBT - gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros e seus princípios. Ou ainda desigualdade na construção social de gênero, violência doméstica e sexual. Já na área de ciências da natureza a disciplina de biologia se destaca abordando o tema da sexualidade e questões relacionadas como o risco de gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e métodos anticoncepcionais.

Por mais que a abordagem sobre sexualidade e gênero ainda fosse aquém do necessário, ela estava inserida como parte do currículo em mais de uma disciplina e contextualizada entre os conteúdos da grade do Ensino Médio.

O debate em torno da temática sexualidade e diversidade de gênero é marcado pela disputa entre setores da sociedade, como os movimentos, feminista e GLBT, que em períodos de governos progressistas tem conseguido abrir o diálogo sobre os temas. E no outro extremo, os setores conservadores, ligados às pautas de costumes, que disputam suas narrativas, contra a "ideologia de gênero" e pela defesa dos "valores da família", que em muitos momentos acabam por frear avanços ou mesmo impor retrocessos na legislação educacional.

Um bom exemplo foi a aliança de setores conservadores no Congresso Nacional, como ruralista, católicos, evangélicos e Movimentos como o Escola Sem Partido e Movimento Brasil Livre - MBL que resultou na retirada do Plano Nacional da Educação no decênio (2014 – 2024) questões relativas à identidade de gênero (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Esse processo também teve repercussão na aprovação dos Planos Estaduais de Educação, em estados como São Paulo, Goiás e Pernambuco, os documentos aprovados ficaram como "caracterizado pela omissão do termo "gênero" e de qualquer termo que pudesse ser a ele relacionado" (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p.88).

Considerações finais

Consideramos que a análise dos documentos revela um retrocesso do currículo no estado de São Paulo com relação aos temas

sexualidade e identidade de gênero. Esse fato não pode ser visto como algo isolado do contexto nacional, ele é resultado da pressão bem-sucedida de setores organizados da sociedade, ligados a pautas de costumes conservadoras que têm ganhado terreno no direcionamento das políticas educacionais nas esferas nacional, estadual e municipal.

Apesar disso, o processo de consolidação das mudanças provocadas pela reforma do ensino médio no estado de São Paulo ainda não se deu por completo, deixando em aberto parte do currículo nas chamadas eletivas e itinerários formativos. Embora se tenha a indicação de trabalhar os TCTs, existe também a possibilidade de abordar temas voltadas para o aprofundamento curricular das áreas do conhecimento da base comum. O que abre um campo grande para trabalhar questões ligadas à sexualidade e identidade de gênero.

No estado do Amazonas o tema educação sexual faz parte do currículo na parte flexível, o que demonstra que é possível trabalhar esse tema nas eletivas em outros estados do país.

> O plano do estado do Amazonas é ainda mais específico ao prever, para o Ensino Médio, "currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual" (2015, Meta 3, Estratégia 3.1, grifos nossos) (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 98).

As eletivas no Currículo Paulista se propõem a ampliar, diversificar e aprofundar os conteúdos e habilidades em sintonia com a formação cidadã e o projeto de vida dos alunos. Criando um terreno fértil para explorar e debater temas como violência contra a mulher, homofobia, gravides na adolescência, desigualdade de gênero, entre outros assuntos que estão inseridos no contexto da educação sexual.

Os currículos de maneira geral são resultados das disputas de projeto de sociedade, o que nos coloca questões importantes enquanto sujeitos políticos, qual sociedade e escola queremos construir? Do pensamento único? Que lida com as diferenças como um problema a ser corrigido e eliminado? Ou que valorize e reconheça as diferenças como

positivas e necessárias? Defendo a opção que assegura a pluralidade de ideias e concepções de existir no mundo.

Compartilho da inconformidade de pesquisadores que alertam que ainda é comum "[...] escolas reproduzindo práticas sexistas, através de normas, formas de avaliação, livros didáticos, currículos, disciplinas, etc, não problematizam e/ ou não abordam as questões de gênero" (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 13).

Entendo como necessária a "disputa" no terreno político pedagógico por mudanças no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio de 2020, não é razoável aceitar que o documento simplesmente ignore uma importante dimensão da vida dos estudantes como o sexo, a sexualidade e a formação de suas identidades enquanto sujeitos socioculturais.

Ao deixar as escolas sem uma política pedagógica consequente para responder aos anseios, às dúvidas e às angústias dos jovens, comprometemos o direito a uma educação integral que forme pessoas autônomas e capazes de conviver em sociedade segundo valores democráticos, laicos, plurais e inclusivos.

Referências

Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_etapa_Ensino_Medio_.pdf.> Acesso em: 14 jan. 2022.

Currículo do Estado de São Paulo: **Ciências Humanas e suas tecnologias.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Currículo do Estado de São Paulo: **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf.> Acesso em: 14 jun. 2022.

Currículo do Estado de São Paulo: **Ciências da Natureza e suas tecnologias.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/

a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf> Acesso em: 14 jun. 2022.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. n. 46. p. 269-285. 2007.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnica-racial numa proposta de respeito às diferenças. São Paulo: Autêntica, 2011.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALES, Lélia. Afro-latino-América. **1º. Caderno de Formação Política Círculo Palmarino**, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientação Sexual, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>Acesso em: 10 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

STOLLER, R. J. Sex and gender: the development of masculinity and **femininity.** Londres: Karnac Books, 1984.

TEIXEIRA, C.M; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade:** formação de educadoras/ es. Ouro Preto: Autêntica, 2010.

TELLES, E.O. Relações de gênero e práticas escolares. *In:* VIANNA, C.; CARVALHO. **Gênero e educação:** 20 anos construindo conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VIANNA, C; BORTOLINI, A. As agendas feministas, LGBT e antigênero em disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014-2018)**.** *In:* VIANNA, C.; CARVALHO. **Gênero e educação:** 20 anos construindo conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Escola numa perspectiva crítica, demarcando a atualidade das reflexões educacionais de Antonio Gramsci

Carmen Lúcia Dias

Resumo

A construção deste texto tem como objetivo a apropriação teórica do pensamento de Antonio Gramsci, no que se refere à educação contemporânea, o aprofundamento teórico-crítico dos aportes no pensamento Gramsciano, tendo como princípio servir de subsídios a uma ação cultural educativa pela luta social, à formação da consciência de classe e à luta de classe, na construção de uma sociedade humanizada e democrática. Para esta elaboração foi utilizada a pesquisa documental e bibliográfica, no percurso teórico do pensamento de Gramsci, na produção educacional brasileira nesse século XXI, especificamente na segunda década (2010 a 2022), com análise de alguns livros, o artigo da professora Dra. Márcia Aparecida Jacomini, as videoaulas, do professor Dr. Álvaro Gabriel Bianchi Mendez e da professora Dra. Luciana Aparecida Aliaga Azara de Oliveira, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da professora Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves "Gramsci e a Educação", e duas dissertações que indicam Gramsci como referencial

teórico. O resultado desta pesquisa torna evidente que o pensamento de Gramsci se manteve presente, como um aporte histórico no processo de construção da educação brasileira.

Introdução

A proposta da escrita desta monografia surge com uma pesquisa realizada para a Escola de Inverno de Estudos Gramscianos, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que propõe a investigação sobre o pensamento gramsciano e seu legado histórico para a educação do nosso país. Para essa pesquisa, foram valiosas as videoaulas do professor Dr. Álvaro Bianchi e da professora Dra. Luciana Aliaga, que elaboraram uma análise de múltiplas conjunturas, elencando importantes direcionamentos para a educação brasileira, tendo como lógica expressiva as categorias de Antonio Gramsci.

Para entender Gramsci, é necessário traçar a história de sua vida e relacionar com a historicidade da Itália, país em que ele nasce e vive até sua morte. O livro "O Prisioneiro, a vida de Antonio Gramsci", de autoria de Aurélio Lepre, detalha todo o percurso histórico vivido por Gramsci, e é sua experiência existencial que o forma como ser intelectual, que transpõe o tempo e marca a sua obra. Nesta leitura, as citações de outros autores, observadas neste livro, conduzem à elaboração de uma sistematização de algumas categorias do pensamento de Gramsci, como o Estado ampliado, a sociedade civil, a hegemonia, os intelectuais orgânicos, a organização da cultura, educação política e educação escolar. O aporte literário para a ampliação dessas categorias tem como base outros teóricos, tais como Coutinho (1988), Neves (2011), Del Roio (1998), Manacorda (2019), Bianchi (2021), Nossella (2004), Aliaga (2020), Dias (2002), Gruppi (1978), Nogueira (1988) e Soares (1992). Neste compêndio de autores, é possível identificar os eixos diversos, como a política, a sociologia e a cultura. Surge, então, uma inquietação, ao vislumbre da conjuntura em que o país se encontra, que apresenta um questionamento, que leva a algumas perguntas: por que não há a ampliação do debate sobre a obra de Gramsci, pensando na sua envergadura intelectual, para fornecer uma visão ampliada da realidade histórica, através de suas categorias e de

seu pensamento? Será seu viés marxista, expresso em sua obra, que não fomenta a discussão nos diversos espaços sociais? Há um medo inerente sobre o seu pensar?

A formulação dessas questões amadurece o debate no interior da sociedade civil, colocando a educação como o espaço de maior acesso na investigação do pensamento de Gramsci, e por esse motivo, a escolha feita para o estudo do pensamento gramsciano tem profunda conexão com o meu campo de atuação profissional. Além disso, é na educação que esse estudo experimentou uma ampla acolhida acadêmica. Então, delimitando o objeto de investigação na educação, percebe-se que é nesse ambiente intelectual que o pensamento de Gramsci permanece ativo. No levantamento da hipótese do estudo sobre esse pensamento tem se observado que não há uma linearidade, em sua obra, no campo da educação. É compreensível que tal pensamento teve uma profunda crise teórica, marcada pela queda do socialismo real, no final dos anos 80, em que o marxismo enfrentou uma retórica reacionária, abrangendo a Europa e a América Latina e o Brasil, como consta no livro "Cadernos do Cárcere vol.1", citado por Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Para a validação da hipótese, são necessários os procedimentos de investigação documental e bibliográfica, no percurso teórico do pensamento de Gramsci, na produção educacional brasileira nesse século XXI, especificamente na segunda década (2010 a 2022). E com base nessa linha de investigação, estruturou-se esta pesquisa em dois capítulos.

No item I, traça-se a narrativa da vida e do primeiro livro "Cadernos do Cárcere vol.1", constando no primeiro capítulo as obras de Gramsci e sua existência, como identificado no livro "O Prisioneiro, a vida de Antonio Gramsci", de autoria de Aurélio Lepre, elucidando a base do processo histórico vivido por esse pensador. Ainda neste capítulo, mostra-se como o pensamento de Gramsci traça uma problemática da transformação social, que por formulação teórica é o seu projeto político. Para essa problemática, sistematizou-se uma noção de hegemonia, que propiciou a formulação da "Escola Unitária", e nesse contexto Gramsci alinhava os contrastes econômicos, sociais, políticos e teóricos, no desenvolvimento do sistema capitalista na Itália, marcado por contradições, criando um ambiente favorável a ampliação do movimento operário. Nesse contexto, Gramsci busca investigar a gênese das lutas de classe na história, tendo

como aporte teórico Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Ilyich Ulianov – Lênin.

O item II tem como objeto de estudo a revisão bibliográfica dos trabalhos de Manacorda (2019), Soares (2000) e Simionato (1999), divididos em dois eixos: o primeiro trata da concepção de Gramsci referente à escola Unitária, e o segundo decorre sobre o debate para a contribuição teórica na análise da Educação no Brasil. É nessa conjuntura que as análises sobre a interpretação do referencial teórico de Gramsci tem como base Dermeval Saviani, Lucília Machado, Moacir Gadotti, Paolo Nosella e Paulo Freire, que produziram trabalhos sobre a educação, desde a década de 80 do século XX e até a presente data deste século XXI. O principal objetivo é sistematizar algumas obras que têm como referencial teórico Gramsci, no processo de construção sobre a Escola Unitária, assim os pensamentos de alguns educadores, citados acima, influenciaram a difusão das ideias de Gramsci na educação brasileira.

Logo, o objeto de estudo, para a análise final, é a aula da professora Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves "Gramsci e a Educação" e seu trabalho, a nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos, e nesse sentido a professora discute a importância das ideias de Gramsci, para a nova concepção de educação no Brasil. Ainda na mesma proposta, a análise do artigo, tendo como organizadora a professora Dra. Márcia Aparecida Jacomini, produzido com base no relatório de pesquisa de pós-doutorado, intitulado "Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais" (2000-2010), disponível na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, trata de como o pensamento de Gramsci vem sendo reduzido ou deturpado na sua apreensão para a construção de um referencial teórico para as dissertações de mestrado e doutorado. Ambas as professoras propõem um novo olhar para a apropriação do referencial teórico de Gramsci, demonstrando em suas pesquisas um novo viés metodológico e filológico dos estudos gramscianos.

Gramsci, a vida e seus escritos

A narrativa da vida de Gramsci, descrita neste primeiro capítulo, tem como base o referencial teórico sobre o seu primeiro livro "Cadernos do Cárcere vol.1". No primeiro capítulo, estão as obras de Gramsci e sua existência, como também identificado no livro "O Prisioneiro, a vida de Antonio Gramsci" de autoria de Aurélio Lepre, elucidando a base do processo histórico, filosófico vivido por esse pensador. O objetivo é traçar a relação da vida do autor com a sua profunda atividade política e intelectual, no qual os "*Quaderni del Carcere*" foram produzidos.

Em 22 de janeiro de 1891, em Ales, na Sardenha, nasceu Antonio Gramsci, filho de Francesco e Giuseppina Marcias, que tiveram sete filhos (Gennaro, Grazietta, Emma, Antonio, Mario, Teresina, Carlo). O pai, filho de um coronel da polícia militar, nasceu em Gaeta em 1860, descendente de uma família de origem albanesa. Concluído o ginásio, Francesco passa a trabalhar no cartório de Ghirlarza, em 1881. Em 1883, casa-se com Giuseppina Marcias e logo transfere-se para Ales. A mãe, nascida em Ghirlarza em 1861, era sarda por parte de pai e mãe e tinha parentesco com famílias ricas de sua cidade. Gramsci era o quarto filho, e foi acometido de tuberculose óssea, aos dois anos, deixando-o corcunda e prejudicando o seu desenvolvimento, por isso sua altura não passava de 1.50 metro. Quando adulto, este quadro de saúde debilitada demonstrava a sua fragilidade. Pesquisas mais recentes atribuem esse defeito à doença de Pott. Aos seis anos de idade, seu pai é afastado do emprego, um cartório, por supostas irregularidades administrativas, é condenado e preso, e por isso sua mãe com os sete filhos volta a morar em Ghirlarza. Antonio (Nino, seu apelido de família) passa a frequentar a escola, entre 1903 e 1905 conclui o curso primário; entre 1905 e 1908, com a ajuda das irmãs e da mãe, consegue terminar o ginásio; e entre 1908 e 1911 conclui o colegial, em Cagliari. Vive com o irmão Gennaro, que trabalhava em uma fábrica de gelo e era tesoureiro da Câmara do Trabalho local, e mais tarde, secretário de seção do Partido Socialista Italiano (PSI). Gramsci frequenta o movimento socialista e participa ativamente dos grupos juvenis que discutem os problemas econômicos e sociais da Sardenha.

Manifesta-se nele um profundo sentimento de rebelião contra os ricos, marcado pelo orgulho regionalista. Em 1910 publica o seu primeiro

artigo "L'Unione Sarda", e é nesse período que inicia as suas leituras de Karl Marx, como ele disse, "por curiosidade intelectual". E durante as férias leciona aulas particulares e realiza trabalhos de contabilidade. Em 1911 conclui o segundo grau, para poder inscrever-se na universidade, concorrendo a uma bolsa de estudos para alunos pobres da Sardenha, e em outubro parte para Turim, onde obtém a bolsa, e no mês seguinte inscreve-se na Faculdade de Letras. Lá, mora um tempo com o amigo Angelo Tasca, companheiro de estudo e dirigente do movimento juvenil socialista.

Nos primeiros meses de faculdade, vive isolado sofrendo várias dificuldades materiais, e um esgotamento nervoso. Interessa-se por Linguística e frequenta o curso de Literatura Italiana ministrado por Umberto Cosmo, sendo que nessa época conhece Togliatti, de quem se torna amigo. Nos anos de 1912 e 1913, frequenta vários cursos, mas por causa das condições de saúde não consegue prestar nenhum exame. Em outubro retorna a Ghirlarza e adere ao "Grupo de ação e propaganda antiprotecionista", registrado em La Voce, vivenciando as primeiras eleições na Itália. Em Turim, registra seu início na seção socialista. Ainda lê assiduamente "La Voce" e "L'Unità", periódicos redigidos por Giuseppe Prezzollini e Caetano Salvemini, importantes intelectuais da época. Gramsci se coloca ao lado de grupos mais radicais de operários e estudantes, que formam a fração da esquerda revolucionária, e em 1915 passa a fazer parte da redação turinense do Avantil, o cotidiano do PSI. Em 1916, participa de uma intensiva atividade jornalística, como cronista teatral, e entre outros textos, redige um único número de "La Città Futura" com os artigos "Três princípios, três ordens", "Indiferentes", "A Disciplina" e "Margens", bem como os escritos de Benedetto Croce e Salvemini. Em algumas notas publicadas em "II Gridos del Popolo", exalta a figura de Lenin, mais tarde assume a direção do jornal, e em tantas movimentações conhece Amadeo Bordiga (futuro fundador do Partido Comunista da Itália), e ao mesmo tempo seu nome começa a figurar nos relatórios de polícia.

No ano de 1918, no centenário de Karl Marx (4 de maio), publica em "II Gridos del Popolo" um artigo com o título "O nosso Marx". Em 1919, cria a revista "L'Ordine Nuovo" (A Nova Ordem), com seus amigos Tasca, Toguiatti e Umberto Terracini, e em 1º de maio, sai o primeiro número da revista. Ao lado do título a seguinte frase: "Instrui-vos, porque

precisamos de vossas inteligências. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força". Nos anos seguintes, as publicações passaram a ter caráter revolucionário e cultural, e em 1921, como órgão comunista, o jornal publica o dito de Lassalle: "Dizer a verdade é revolucionário". Na redação manteve Toguiatti e Umberto Terracini e o jovem revolucionário Pierro Gobetti, mas Tasca, por divergências políticas, não participa dessa nova organização, e é nesse período que se forma o Partido Comunista da Itália (PCI), em que Gramsci faz parte do comitê central, participa da reunião ampliada em Roma, e é responsável, com Bordiga, pelo informe sobre as questões agrária e sindical e sobre a tática. Em 1922, após a conferência em Roma, Gramsci é escolhido para representar o "PCI" em Moscou. No ano de 26 de maio, em difíceis condições de saúde, parte para Moscou com Bordiga e Antonio Graziadei, e após a Conferência da IC, é internado durante alguns meses em uma clínica, onde conhece Julia Schucht, que se tornaria a sua mulher.

Em 28 de outubro de 1922, com a marcha sobre Roma, o fascismo chega ao poder, tendo Mussolini como líder, e nesse momento a situação começa a ficar crítica na Itália. Em 1923, alguns líderes como Bordiga são presos e uma ordem de prisão também é emitida para Gramsci. Assim, Togliatti assume o PCI, e em novembro é tomada a decisão de transferir Gramsci para Viena, com a tarefa de manter ligações do PCI com outros partidos comunistas da Europa. O ano de 1924 sela a grandiosidade da ação política de Gramsci na Itália, conforme sua atuação frente ao assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti, prosseguindo um levante na crise política italiana. Ele, na condição de deputado, propõe um apelo às massas para uma greve geral política. Nesse período, em Moscou, Julia dá à luz o primeiro filho de Gramsci, Delio.

Em janeiro de 1925, em Roma, conhece Tatiana Schucht, irmã de Julia, e em 16 de maio, pronuncia na câmara sua fala contra o projeto de lei sobre as associações secretas, apresentado por Mussolini. Ele elabora com Togliatti as teses apresentadas no III Congresso do PCI, conhecidas como "Tese de Lyon". Em outubro, Julia chega a Roma com Delio, mora em Via Trapani, com suas irmãs Tatiana e Genia, e nesse período a polícia revista o quarto de Gramsci. Em janeiro de 1926, apresenta a Tese de Lyon, sobre a situação da política geral, e o resultado do Congresso foi uma esmagadora afirmação do novo grupo de dirigentes do PCI, composto por

Gramsci, Toguiatti, Scoccimarro e Camila Ravera. Em agosto, desfruta de alguns dias de férias com Delio e Julia que, grávida, volta a Moscou, onde nasce Giuliano, filho que Gramsci nunca conheceu. Em outubro, ele redige o ensaio "Alguns temas da questão Meridional", que ficou inacabado, e em novembro, sai para uma reunião, sendo abordado por policiais, fazendo-o retornar a Roma. Em 8 de novembro, os deputados comunistas e aventiniana - deputados da oposição - são recolhidos ao cárcere, e em 7 de dezembro, ele chega à colônia penal de Ústica, local dos confinados políticos, em que Gramsci mora com seus amigos em uma casa particular, onde organiza uma escola para confinados, e seu amigo Piero Sraffa – futuro autor de "Produção de Mercadorias por meio de Mercadorias" –foi um importante interlocutor das correspondências carcerárias de Gramsci.

No período de 1927 a 1928, é transferido para outro cárcere, onde permaneceu até seu julgamento, em 4 de junho de 1928, em que é condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão. Em 19 de julho, chega a Turim com o número de matrícula 7047, e em 1929 inicia os escritos dos "Cadernos do Cárcere". Em 1930, beneficia-se de um indulto de 1 ano, 4 meses e 5 dias, e em 1931 tem uma crise grave, regurgita sangue, é visitado pelo irmão Carlo e o amigo Sraffa.

No ano de 1932, depois das medidas de anistia, é concedida uma redução de 12 anos, 4 meses, além disso, morre sua mãe, e ele não sabe da notícia. Em 1933 é transferido para uma clínica ainda como prisioneiro, e em 1934 é concedida uma liberdade condicional, e dois dias depois sai pela primeira vez da clínica. Em 1935, sofre uma nova crise e é transferido para Roma, na clínica de "Quisisana". Em 1936 retoma as correspondências com Julia e seus filhos. Em 1937, é concedida liberdade plena para Gramsci, mas na noite de 25 de abril tem um derrame cerebral, e dois dias depois falece ao lado de Tatiana, que o assiste neste momento. Na tarde do dia 28 ocorreu o seu funeral, sendo que suas cinzas foram depositadas em uma urna no cemitério de Verano, na prefeitura, e após a libertação, foi transferida ao cemitério dos Ingleses, em Roma. No exterior, os companheiros do PCI e todas as correntes antifascistas prestam homenagem à memória de Antonio Gramsci.

Apropriações das noções gramscianas de hegemonia, organização cultural e pedagogia

Para compreender toda a elaboração teórica que Gramsci produz ao longo de sua vida, é necessário apreender as dificuldades vivenciadas por esse pensador na sua infância, entendendo que os fatos históricos da divisão social entre ricos e pobres definea forma como inicialmente começou essa elaboração, sendo latente na adolescência ter reconhecido uma divisão meridional da Itália. O sul, composto de camponeses, é uma região agrária e subdesenvolvida, em contrapartida, o norte é industrializado, desenvolvido e possui uma classe operária constituída. Dessa forma, Gramsci aprofunda seus conhecimentos nas condições sociais italianas, influindo para sua ampla militância política. Segundo Coutinho, o pensamento de Gramsci tem uma enorme contribuição da elaboração teórica e prática de Lênin, e os anos que passou em Moscou foram importantes para seu desenvolvimento intelectual e político.

Coutinho aponta três aspectos: o primeiro é a compreensão da teoria revolucionária de Lênin, destacando a proposta da frente única; no segundo ponto, com a apropriação da teoria leninista, Gramsci se distancia das ideias originárias do partido comunista italiano, rompendo fortemente com as teses de Bordiga "Maximalista" (defendia o programa máximo); o terceiro relaciona-se com as construções teóricas sobre o Estado Socialista que principiam suas ideias na juventude, posteriormente na militância política, e são ampliadas em suas reflexões no cárcere, em 1926.

A autora Rosemary Dore Soares explana que a lógica sobre a "frente única" deve ser compreendida na medida em que a revolução russa se amplia, e assim, Lênin consolida a Nova Política Econômica (NEP), o que significa o processo de democratização da economia russa, em maioria, diante das reclamações dos camponeses e dos operários urbanos, que influenciaram o movimento da revolução russa para a manutenção das conquistas revolucionárias. Essa aliança é conhecida como "frente única", uma tática formulada por Lênin para garantir a transição ao comunismo na Rússia. De acordo com a autora, Marx não entende a passagem do capitalismo ao comunismo apenas a partir da tomada do poder pelo proletariado: "Marx fala de um período de transição, entre a sociedade capitalista e a comunista, durante o qual ocorreria a transformação

revolucionária entre as duas sociedades" (SOARES, 2000, p. 161). Segundo a autora, Lênin realiza na prática, com a Revolução Russa, a teoria da transição de Marx.

Ela ainda salienta como Gramsci pensa diante dos acontecimentos na Rússia, atribuindo a Lênin a formulação da doutrina da hegemonia, e explana que a "NEP" e a "frente única" são um recuo político de Lênin diante da direção política por parte do poder estatal liderada pelo proletariado. Nas palavras da autora:

> [...] é com base nessas políticas – a NEP e a frente única –, formuladas por Lenin ao se deparar com o problema concreto da transição, que Gramsci lhe atribui a elaboração da "doutrina da hegemonia" a qual constituiria a nova referência conceitual para compreender o Estado moderno. No seu entender, aquele mencionado "recuo" demarcava, na verdade, a passagem da guerra de movimento para a guerra de posição, passagem essa que foi captada por Lenin no nível político quando enfrentou a nova fase da luta de classes com aquelas medidas de caráter prático (SOARES, 2000, p. 176).

O pensamento de Gramsci é marcado por teoria e ações políticas de Lênin, a concepção de hegemonia é a confluência do pensamento dos dois pensadores, sendo que esse traço marcado por Gramsci, mais tarde amadurecido, entrelaça a história e a filosofia. Isto significa para Gramsci que Lênin foi capaz de realizar em ato uma teoria revolucionária, que apura numa direção intelectual. Nesse sentido, é possível vislumbrar a identidade entre história e filosofia, formulada no conceito de hegemonia em Gramsci, sendo que a filosofia é a história no ato. Gramsci ainda discorre sobre a tese de Engels, que reafirma ser o proletariado o herdeiro da filosofia clássica alemã, uma tese de Marx. Conforme explica o autor Luciano Gruppi, o proletariado pratica as teses da filosofia, as contradições filosóficas. Para Gramsci, existe uma relação entre aquilo que se pensa e aquilo que acontece nas relações sociais, e é fato que relaciona-se à filosofia e à história, à prática e à teoria. E Gruppi apresenta a filosofia da práxis com um eixo principal da relação entre a visão filosófica e as contradições de classe na sociedade.

> A superação das contradições de classe é também a superação das contradições filosóficas, que são, no nível da ideologia, a expressão de contradições sociais não solúveis por via

> especulativa, mas tão-somente por via revolucionária. (...) O proletariado alemão é herdeiro da filosofia clássica alemã porque traduz em realidade social o que é ainda especulativo naquela filosofia; nega, no sentido dialético do termo, e, portanto, supera a filosofia especulativa na medida em que a realiza; e a realiza na inversão da prática, na inversão revolucionária da estrutura de uma sociedade dividida em classes antagônicas (GRUPPI, 1978, p. 2).

Para Gramsci, a junção da filosofia e história não significa uma igualdade, mas uma dialética, pois o processo de mudança histórica é uma constante produção humana. Esta ação na formulação sobre a cultura para a transformação social é o resumo da compreensão intelectual que articula valores, crenças, desejos, entre outros, um universo simbólico historicamente produzido pela humanidade. Nesta relação marxista é possível entender o valor filosófico da realização da hegemonia do proletariado. Para Gruppi, "a hegemonia do proletariado é a transformação, a construção de uma nova sociedade, traçando uma nova estrutura econômica, uma organização política, uma ideologia e uma cultura" (GRUPPI, 1978, p. 2). Gramsci defende a formação de um novo intelectual para a superação, no que tange à revolução intelectual e moral, e a ação revolucionária aponta para uma discussão sobre a função da escola para a estratégia de conquista hegemônica. Somente a consciência crítica formada pela sociedade por um movimento histórico concreto, elucidado por uma unidade teórica e uma prática, torna possível orientar uma ação transformadora da sociedade.

> Deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediaticidade empírica (GRUPPI, 1978, p. 11).

Segundo Coutinho (1999), Gramsci constata, nos escritos de Lênin, que cada mudança social na história foi acometida de um profundo processo de mudança de mentalidade das pessoas envolvidas na transformação e que a mudança de mentalidade é a superação do momento anterior à transformação, tanto do conceito quanto da ação. Gramsci exemplifica a Reforma Protestante e a Revolução Francesa em um comparativo com o Risorgimento.

De acordo com a explicação de Coutinho, foi "[...] o movimento de unificação nacional, realizado em meados do século XIX, dirigido pela burguesia liberal moderada (italiana), em aliança com os grandes setores latifundiários e sob a égide da monarquia piemontesa" (COUTINHO, 1999, p. 66). É a partir da análise desse movimento de unificação da sociedade italiana, realizado a partir de cima com a correspondente exclusão das demais camadas sociais, que Gramsci, segundo Coutinho, elabora a noção de "revolução passiva" ou "revolução restauração". Em outro trabalho, Coutinho realiza uma brilhante reflexão da categoria gramsciana de "revolução passiva" na análise da realidade brasileira. Ele demonstra como também no Brasil a estratégia de transformação pelo alto foi amplamente utilizada pela elite brasileira (COUTINHO, 1988, p. 103).

A Reforma Protestante e a Revolução Francesa têm características específicas: uma envolve costumes e cria cultura e uma forma de sociedade, a outra, com relações fortes entre a sociedade e o campo, suscita em forma de Estado e modifica o pensamento ideológico e a forma do conhecimento. Ao entender o Risorgimento italiano, Gramsci aponta que os eventos históricos distanciam os intelectuais do povo, marcando uma soberania, e isso também é marcado na cultura, distanciando o povo do acesso, como acentua Coutinho:

> Excluindo as massas populares, renovando o país 'pelo alto', o Risorgimento gerou na Itália um processo de modernização conservadora. Daí por que outro dos termos usados por Gramsci para caracterizá-lo é o de 'revolução restauração', querendo com isso indicar que, ao desenvolvimento das forças produtivas, corresponde a conservação de elementos atrasados das relações sociais (COUTINHO, 1999, p. 66).

É nesse movimento elitista que Gramsci apura a noção de hegemonia, assim não se deve restringir a uma mera estrutura econômica, mas um percurso dialético entre a estrutura e a superestrutura política mediada pela cultura. O pensador faz uma releitura de Marx, baseada em sua obra "Contribuição à Crítica da Economia Política", em que ele faz reflexões sobre a filosofia do direito de Hegel, como segue.

> O resultado geral a que cheguei é que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da

> própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual (MARX, 1987, p. 30).

Para Gramsci, essa afirmação tem um viés gnosiológico (parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano), que compreende o processo de formação no campo das ideias e uma concepção de mundo. É nesse viés gnosiológico que pode ser apreciado na formulação de Marx e identificado na contribuição de Lênin ao elaborar a filosofia da práxis. Para Gramsci, Lênin não apenas teorizou sobre a ditadura do proletariado, mas a vivenciou na prática, a filosofia como prática política, entendendo que através de conceitos como uma partenogênese dos próprios conceitos, partindo da estrutura econômica, nas transformações econômicas de produção, numa contínua relação dialética de base econômica, estrutura social e consciência dos homens. Na interpretação de Coutinho, o pensamento gramsciano traz uma relação da estrutura e superestrutura tendo como base um método. Nos cadernos do cárcere, propõe uma análise da antologia marxista do ser social, tendo como problemática a socialização da produção, no que tange à relação entre economia e política:

> Quanto mais se ampliar a socialização da política, quanto mais a sociedade civil for rica e articulada, tanto mais os processos sociais serão determinados pela teleologia (pela vontade coletiva organizada) e tanto menos se imporá a causalidade automática e espontânea da economia. Gramsci apreendeu com grande lucidez esse fato histórico ontológico, colocando-o inclusive na base de sua formulação da estratégia específica de transição ao socialismo nas sociedades "ocidentais" (COUTINHO, 1999, p. 99).

Gramsci vivencia o capitalismo com suas mudanças estruturais, com novas organizações dos trabalhadores, tendo bases teóricas e práticas de Karl Marx e Lênin, e elabora uma nova forma de luta, tendo como principal viés a cultura. Ele propõe uma transposição do Estado para

uma hegemonia civil, elaborando a fórmula da "guerra de movimento", utilizada ao longo da história por países na conquista de outros territórios, poder político e econômico, de forma que o pensador traça uma nova ideia de Estado Ampliado, em que os segmentos civis passam a disputar a direção do Estado.

Para Gramsci, o "aparelho de hegemonia civil" é composto pela escola, igreja, partido político e sindicato, e a ideia de estratégia para a direção deste Estado ampliado, em que não é preciso que um grupo comece a luta para ser dirigente, ou seja, a construção da hegemonia, o que suscitaria a colocação do proletariado na condição de classe dirigente, segundo Coutinho. Gramsci denominou "guerra de posição" ou "fórmula da hegemonia civil", atribuindo essa conquista da hegemonia do proletariado no contexto de Estado Ampliado à escola, como um dos instrumentos para a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a cultura advém do conceito de "bloco histórico", representando a totalidade entre estrutura e superestrutura, e para as camadas subalternas conquistarem uma sociedade com visão de totalidade é necessária uma estratégia cultural e política, e esta, por sua vez, passa de um nível inferior de compreensão do mundo (senso comum) para uma consciência crítica (filosófica) da realidade social, processo denominado de catarse. Este é um momento de superação corporativa, entendendo que as concepções contrárias de mundo devem ser superadas, assim, é necessário distinguir a ideologia, a ciência, a filosofia, a religião, o senso comum e o folclore.

No entanto, a ideologia assume um caráter axiológico normativo, sendo uma norma de natureza prática, moral, pensamento e ação digna. Gramsci organiza o conceito de ideologia, posto que não seja uma negação, como apontam Marx e Engels em "A ideologia alemã" (visão invertida e falsa do real), mas adquire uma positividade expressa em várias dimensões. Ela tem um caráter ontológico-social e pode escamotear a realidade ou esclarecê-la, tornando fato a tomada de consciência dos conflitos sociais, propondo a superação do senso comum, em busca de uma concepção de mundo superior, a filosofia, que é de ordem intelectual.

> Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao

> contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular (GRAMSCI, 1999, pp. 96 e 100-101).

Gramsci procura organizar a cultura, baseando-se em grandes movimentos ocorridos na história, propondo uma reflexão de como a classe dominante se apropria da cultura e usa como instrumento de hegemonia. É no processo de constituição dos intelectuais, detentores desta cultura, que ao se apropriar domina a classe subalterna, e é importante entender a aproximação e a distinção, que o pensador opera entre a filosofia e o senso comum. Para ele,

> [...] a filosofia é um modo de elaboração individual do pensamento, uma forma de interpretar a realidade histórica por meio do pensamento sistemático, esforço individual e disciplinado do pensamento, o que nem a religião e nem o senso comum o são (GRAMSCI, 1999).

A estratégia para elevar a consciência filosófica, por parte dos subalternos, é compreender a realidade histórica de forma crítica. Além disso, o pensador sardo propõe que a linguagem é um problema na construção hegemônica e salienta que na concepção de mundo, ela ocupa um lugar de destaque, sendo ela um "[...] conjunto de conceitos determinados" (GRAMSCI, 1999, p. 93). Para ele, é fundamental, para o trabalho de convencimento das massas populares, uma estratégia de conquista hegemônica. É através da linguagem que o pensador atribui o conceito de conformismo no qual o sujeito está inserido. Quanto menor o acesso à linguagem, mais dificuldade de superar a visão de mundo e formular uma transformação da realidade desse sujeito. A linguagem, portanto, é um acúmulo histórico-cultural das nações, e a noção de historicidade está vinculada a de intelectual e a de política. Gramsci denomina política, com a superação do conformismo na ação permanente do sujeito no processo dialético da história, sendo que o sujeito que faz política participa ativamente na vida cotidiana das massas e constrói o elemento teórico para uma nova concepção de mundo é o intelectual.

Uma nova interpretação da realidade dá o sentido de "reforma intelectual e moral", a filosofia (concepção de mundo) e a história (realidade) são mediadas pela política (busca do conhecimento e poder), propondo novas condições da guerra de posição, salientando a luta

política como uma luta ideológica, uma luta entre concepções de mundo e uma luta pela hegemonia. Gramsci propõe que as classes subalternas compreendam que a escola é fundamental para a organização cultural e a difusão de uma nova concepção de mundo.

Assim, foram apresentadas algumas formulações teóricas de Gramsci, como a crítica ao determinismo econômico, o conceito de hegemonia e a escola como um importante instrumento de organização cultural. E é nessa proposta que o estudo sobre cultura e educação como aparelho hegemônico será, no segundo capítulo, o objeto que abordará o conceito de "escola unitária" e as contribuições do pensamento gramsciano na concepção de alguns pensadores da educação brasileira.

Aporte do referencial teórico gramsciano para a compreensão da cultura e da educação

O primeiro item elucida os desdobramentos das categorias do pensamento de Gramsci fundamentadas nos elementos que constituem a hegemonia do estado capitalista, traçando a relação do estado e a sociedade civil para a consolidação da hegemonia civil, tendo como ponto crucial para a transformação da consciência de classe, o papel da cultura e como está organizada, determinando que a escola tem uma função importante para a ruptura dessa hegemonia do sistema capitalista.

No segundo item, será analisado como Gramsci, partindo desse princípio, sistematiza a elaboração da concepção de escola como instrumento libertador e organizador da classe trabalhadora, sendo evidente o estudo sistematizado da escola como instituição e como organizadora da cultura, posicionando-se como libertadora da ideologia burguesa. Sabendo que o conceito de hegemonia estabelece a relação das categorias que configuram a concepção de escola Unitária, os pensadores da educação no Brasil são marcados por essas categorias, elaborando seus pensamentos sobre a realidade da educação brasileira.

A Escola Unitária

Para compreender como Gramsci pensa sobre a concepção de Escola Unitária, considera-se que a escola é um aparelho privado de hegemonia, e para Althusser (1985) ela é, de fato, a reprodução da ideologia burguesa que a mantém no poder das relações. A escola como aparelho hegemônico civil tem a função de romper com o determinismo e o cunho economicista sobre a escola, e Gramsci apresenta uma concepção dialética da escola, entendendo que é uma instituição da sociedade civil e tem como instrumento reproduzir as contradições ideológicas da classe dominante e da classe subalterna, e ao mesmo tempo ser um instrumento para novas concepções de mundo, produzindo rupturas contrárias a essas ideologias dominantes. Assim, ao invés de diminuir a escola em uma reprodução capitalista, Gramsci compreende que ela é uma organização de contradições, e se ela é manipulada pela burguesia para garantir o domínio cultural, pode servir aos subalternos como uma estratégia para o processo de conquista da hegemonia, podendo-se compreender que na reflexão gramsciana existe um afunilamento na relação entre a conquista da hegemonia, pelos subalternos, e as táticas para constituir tal projeto.

A formulação do conceito de hegemonia, como uma nova concepção de Estado e as táticas para mudá-lo, se faz em uma discussão vasta e complexa, que o pensador realizou com diversas correntes de seu tempo e ampliou com outras correntes que se perpetuaram no pensamento da história mundial. Para análise desse conceito de hegemonia, ele articula uma demanda da compreensão entre a filosofia e a história e propaga o problema da reforma intelectual e moral. Ambos estão na reflexão de Gramsci sobre a escola, e nesse princípio aparece a proposta de Escola Unitária, tomando como premissas o conceito de "Estado Ampliado" e o processo histórico e conceitual de hegemonia civil. Então, a análise do pensador se amplia em diversas propostas educacionais para elaborar a sua própria reflexão sobre a escola.

Por isso, Gramsci se aprofunda nos estudos históricos contextualizados na relação entre sociedade política e sociedade civil, dando base para a discussão referente ao "Estado Ampliado", que marca o avanço e fortalecimento do movimento operário, podendo ter uma participação política mais ativa no comando desse estado. Ao contrário, no

"Estado Restrito", corresponde a Karl Marx, que define pela não existência da sociedade civil organizada que interfere nas decisões políticas. Assim, no "Estado Ampliado", marcado pelas lutas históricas dessa classe operária, é possível forçar a burguesia a conceder maior participação política nas diversas instituições sociais, e é nessa amplitude que o terreno dos embates ideológicos aprofunda a difusão sobre as concepções de mundo distintas, isto é, por intermédio da luta ideológica se tem a obtenção e a manutenção da hegemonia. Portanto, é a escola que se torna o real espaço pela luta da hegemonia.

No final do século XIX, com as frequentes lutas da classe operária por melhores condições de trabalho e direitos sociais, ela passa a apresentar suas próprias concepções sobre o Estado e a política, como forma de acesso à democratização, ao saber e à cultura, por princípios, e os intelectuais vinculados à burguesia na época tornam o movimento "Escola Nova" capaz de responder aos desafios propostos naquele momento. Esse movimento tem como pressuposto um projeto político mais amplo da luta hegemônica, e os próprios intelectuais que elaboraram o movimento escola nova passam a sustentar princípios já definidos na Revolução Francesa, porém somente com o movimento operário que a universalização do ensino se torna uma realidade.

A vitoriosa ampliação das escolas públicas, no final do século XIX e início do século XX, proporciona o direito à instrução e à ampliação dos direitos civis a grupos sociais excluídos, dessa forma, a regulamentação da gratuidade do ensino como lei geral estabelece a noção de escola como um serviço público, e um dever do Estado, contrapondo a ideia de ato de caridade para a educação (SOARES, 2000, p.193). Se, por um lado, amplia os direitos das camadas populares, por outro, a elaboração de um programa educacional pela classe dominante busca a manutenção da diferenciação social caracterizada pela escola. Dessa forma, a burguesia propõe capacitar de forma diferenciada somente para cumprir com as regras elencadas no Sufrágio Universal, evidenciando a preparação dos cidadãos para o exercício da cidadania, e nesse aspecto, a escola pública exerce a função de, não somente uma forma de coerção da ordem social dominante, mas também de um consentimento da educação das massas.

Nesse novo contexto, as forças do movimento operário obrigam a classe dominante a governar com a participação popular: "[...] proposta

de que escola deve incorporar o trabalho como referencial primordial do seu funcionamento" (SOARES, 2000, p.195). E não se trata de trabalho instrumental, mas de atividade, a noção de trabalho como atividade alarga a proposta escolar burguesa, aprofundada na disputa hegemônica entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Ao entender a ideia de atividade, ao consolidar a crise da burguesia, com o avanço do movimento operário, oportunizou-se "um movimento do retorno do idealismo, denominado de neo idealismo na redescoberta de Hegel" (SOARES, 2000, p.197), e é nessa corrente filosófica que se idealizou a "Escola do Trabalho" compreendida como "Escola Ativa". A autora explana que Gramsci não possuía elementos teóricos para esse novo movimento pedagógico, ele retorna aos elementos da dialética: tese, antítese e síntese. Tal movimento visa controlar a antítese, diante de tantas mudanças da própria exigência do sistema capitalista e a impossibilidade do aniquilamento da classe operária, assim, a burguesia faz a manutenção do seu poder e diminui a participação popular, sendo que esse fenômeno é chamado de transformismo. Para demonstrar o erro do neo idealismo, Gramsci retorna a Marx, analisando os elementos da dialética, e afirma que os "intelectuais puros" operam um reducionismo teórico e metodológico no processo dialético, ao controlar mecanicamente algo que é produzido historicamente.

As duas concepções de correntes são Escola Nova e Escola do Trabalho, ambas posteriormente denominadas de "Escola Ativa", orientadas por ideias neo idealistas, operadas no transformismo, representadas por parte dos intelectuais, oriundas do movimento operário. A noção de trabalho, como atividade na concepção da escola nova, apresenta dois planos: o primeiro, a noção de atividade como princípio pedagógico, e o segundo, como uma ideia de participação política, compreendida como relação professor e aluno, sendo que os limites do projeto pedagógico, elaborados pela burguesia, consolidam a redução da noção do trabalho, reduzindo a própria dimensão educativa. Por um lado, a proposta da escola ativa tem a lógica de superar a escola humanista, na necessidade da burguesia liberal, por outro lado, a escola ativa tem as principais reivindicações do movimento operário, como a universalização da escola.

Ao elaborar um "princípio educativo" e a proposta da "escola unitária", Gramsci parte dos elementos principais da "escola ativa", que observou ser fundamental para o avanço de teorias e práticas na

organização da sociedade civil. Assim, esboçou com a "escola unitária" um projeto educacional para organizar culturalmente as forças populares (SOARES, 2000, p.197). É nesse contexto de análise que Gramsci observa as relações de concepção das escolas socialista, idealista e humanista, para conceber a lógica da "escola unitária", e propõe a apropriação dos intelectuais, traçando que todos os homens podem ser intelectuais, no entanto, diferencia o intelectual da "função intelectual", que por sua vez trata através do processo histórico de construir, divulgar, cimentar uma nova ideologia, que eleve as massas subalternas na condição de dirigentes, e isso é a construção da cultura.

> Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se 'distingue' e não se torna independente 'por si', sem se organizar (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 1978, p.21).

A proposta baseada no estudo da organização da cultura expõe o conceito de "reforma intelectual e moral", implica no problema da escola, de caráter economicista, que vislumbra a escola como um aparelho estatal coercitivo, e Gramsci coloca que a "consciência unitária do proletariado", não é de forma natural. Ele analisa o movimento de reforma intelectual e moral operado pela cultura, tomando como exemplo fatos históricos, como a Reforma Protestante, as revoluções democrática-burguesas e a Revolução Francesa. Tais movimentos evidenciam as mudanças sociais na esfera econômica do modo de produção capitalista, modificando o plano cultural, assim produzindo um intenso trabalho de reforma na mentalidade das massas, a noção de "vontade coletiva" é o processo da conquista entre as camadas subalternas da sociedade para a apropriação da hegemonia. É o mesmo que a massa abandonar o individualismo para se tornar um "homem coletivo", a formação da "vontade coletiva" é a cultura, ela unifica em vários graus uma quantidade de indivíduos.

O intento de Gramsci é encontrar uma moral adequada à filosofia da práxis, e o mesmo é o trabalho, considerando o trabalho como elemento moral, somente o marxismo, oriundo como filosofia no mundo do trabalho, pode elevar o pensamento popular unitário e coerente. Para

isso, são necessárias as críticas às ideologias modernas e ao senso comum, e Gramsci acredita que a tarefa política dos intelectuais é elaborar uma filosofia do senso comum, que gradualmente supere a supremacia da burguesia, teorizando a escola como um aparelho de hegemonia civil, capaz de realizar a educação das massa, fazendo com que ela assuma a condução da sua própria história.

A "Escola Unitária" tem o princípio da igualdade, ela é uma direção para os movimentos populares elaborarem organicamente os intelectuais, que orientarão as lutas de classe subalternas no campo da cultura, e a escola sustenta uma leitura dialética da realidade social, sendo um lugar de conservação e ao mesmo tempo um lugar de transformação, ou seja, ela é o projeto da "Escola Unitária".

Discussão sobre os aportes teóricos de Gramsci para a análise da educação no Brasil

Partindo das análises sobre a "Escola Unitária", e os estudos realizados sobre a escola serem um aparelho privado de hegemonia, vislumbra-se a discussão sobre os aportes teóricos de Gramsci, como contribuição teórica aos estudos feitos por pensadores na elaboração da realidade educacional brasileira. Destacam-se alguns pensadores, que propõem um aprofundamento teórico nas categorias gramscianas entre hegemonia e educação, e nesse sentido evidenciam-se as proposições de Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Lucília Machado e Moacir Gadotti, para a formação da escola como princípio do referencial teórico de Gramsci.

De acordo com Demerval Saviani, que propõe uma pedagogia "revolucionária" tendo o princípio de análise da "Escola Tradicional" e a "Escola Nova", diz-se que a escola tradicional é uma experiência democrática, partindo do princípio de que a burguesia, sendo emergente ao final do período do Feudalismo, institui um ensino de qualidade para essa camada popular, mas quando a burguesia constitui-se como classe dominante e detentora dos meios de produção, a mesma propõe a escola nova, na reivindicação da classe do proletariado, como escola conservadora do mecanismo da hegemonia burguesa. Observando essas características,

Saviani atribui a retomada da escola tradicional, como ponte para a chegada da "pedagogia revolucionária". No livro "Escola e Democracia" (1985), Saviani não contextualiza a mudança política na formação dos interesses da burguesia, quando deixa de ser revolucionária e passa a ser conservadora, o autor apenas afirma que a evolução histórica e os interesses burgueses estão em contradição com a classe de proletariado.

Nesse novo cenário, Saviani sustenta a explicação da crise da escola tradicional, expondo a escola nova como hegemonia burguesa, e para tal, no contexto histórico, marcado pela Revolução Francesa, no surgimento da escola tradicional, o autor estuda um fenômeno ocorrido na Argentina, no início do século XX. Em um processo eleitoral, a escolha de um candidato traz insatisfação à classe dominante, e percebendo que a escola tradicional teve um papel fundamental nesse processo, a sua eficiência educativa promove uma nova conjuntura política junto às massas populares. Essa relação de forças sociais modifica a educação argentina, possibilitando a implementação da escola nova, perpetuando o conservadorismo burguês, desconsiderando todo o processo histórico Europeu do século XIX e o contexto da Argentina. Parece que o passado revolucionário burguês na Europa ocorre da mesma forma na Argentina, mas Saviani desconsidera qualquer forma desse processo histórico político, traçando a escola tradicional como democrática, pois universaliza a oferta do sistema de ensino e estabelece que a escolarização é uma condição legítima popular.

Para Saviani, a forma adequada de recuperar a escola como espaço democrático é retornar ao projeto da escola tradicional, e o autor pensa que os fatos ocorridos na Argentina são a justificativa para uma suposta eficácia da escola tradicional. Em contrapartida, Gramsci explica que não considera a escola tradicional como democrática e sim elitista, e o fato de a burguesia ter proposto um ensino democrático e bom para as massas populares não significa que cumpriu com a proposta de expressão da eficácia e democratização do ensino para a classe do proletariado. Há uma contradição nas análises de Saviani, baseando-se no pensamento gramsciano: ele realiza uma interpretação histórica do surgimento da escola nova, com equívocos metodológicos inviabilizando suas contradições e seus elementos progressistas. Gramsci não propôs uma sistematização de "Escola Unitária", partindo de uma dicotomia mecanicista entre escola tradicional e

escola nova, ao contrário, nos Cadernos do Cárcere, ele explicita o processo de transformação da realidade social e soube discorrer sobre diversas propostas pedagógicas, tais como a escola humanista, a escola do trabalho, a escola nova, que surgem no processo das disputas hegemônicas entre a burguesia e o movimento operário. A escola unitária é a síntese do debate sobre tais propostas educacionais, tendo como aparelho a organização cultural das forças populares na conquista da hegemonia civil.

Ainda, Saviani defende para a educação brasileira uma proposta historicamente superada, e no mesmo tom do discurso, apresenta Paolo Nosella análise da escola nova, como uma proposta educacional democrática. A origem da escola nova tem como pressuposto o movimento dos trabalhadores, na França em 1871, esse movimento nomeado como "Comuna de Paris". A escola passa a ter características como a gratuidade, a universalidade do ensino e a cultura para todos os trabalhadores, mas logo a burguesia se apropria dessa escola nova e a faz involuir. Para Nosella, a escola tradicional é um projeto da burguesia do século XVI, então defende um retorno a esse projeto escolar, vivenciado na Comuna de Paris de 1871. Nosella defende que somente existem duas formas de pedagogia: a escola tradicional, que representa os dirigentes, e a escola nova, que representa os dirigidos, e por esse motivo, há uma contradição na ideia da escola nova, formulada por neo idealistas para a recomposição da hegemonia burguesa no momento de sua crise no século XIX.

Outra análise pertinente é da autora Lucília Machado, que discorre sobre "Escola Única", tendo como eixo metodológico a explicação das origens históricas do movimento pela unificação da escola. O contexto é a Alemanha, ao final do século XIX, e Machado afirma que a escola burguesa alemã, conhecida como escola liberal, demonstra um caráter democrático, confrontando um regime feudal com o regime nacional, representando a luta pela consolidação do Estado Nacional. Essa escola traduz os interesses amplos da burguesia, e nesse aspecto, o movimento operário vai apoiar essa escola, no sentido da sua unificação, e o considera progressista, mas faz oposição ao projeto, no que se refere ao caráter progressista burguês liberal, sendo o contraponto ao feudalismo. Machado afirma que a instauração democrática é um desejo do movimento operário, mas precisa da proposição burguesa para tal conjuntura, e ao estudar a questão nacional e democrática, a autora vislumbra a proposta de Marx e

Engels, que considera a importância do papel dos movimentos burgueses para a unidade nacional, e o apoio que o movimento operário faz ao projeto escolar burguês como progressista.

Na medida em que a ala reformista da social-democracia alemã apoia a burguesia para a unificação nacional, ela se posiciona como progressista, logo, a oposição que o movimento operário faz ao projeto burguês de unificação escolar. É necessário observar que Marx e Engels antecipam historicamente a proposta burguesa de unificação escolar, que é uma das vertentes da escola nova, sendo capazes de criticá-la, mesmo quando já tinham morrido na época em que ela surge. Marx e Engels também adiantam qual o projeto educacional para o movimento operário no final do século XIX, tratando-se da "Escola Politécnica", que deve ser a escola articulada nas aspirações democráticas da nossa sociedade.

Machado não considera, na sua análise, a passagem do Estado restrito para o Estado ampliado, do ponto de vista histórico e metodológico, e a autora faz recortes sociais, econômicos, políticos e ideológicos do final do século XVIII, deslocando para o século XIX, assim desfocando o conceito teórico referente à escola nova, no posicionamento de escola única, com base na percepção de que a nova se "esgotou". Machado defende, para o século XX, a escola politécnica, formulada por Marx, ainda no contexto de Estado restrito, dimensionando essa proposta como representação da emancipação política do operário. Há uma confusão metodológica na interpretação sobre "Escola Unitária", o pensamento gramsciano tem como premissa dialética a análise da realidade histórica, princípio fundamental para Marx, assim, a autora não apresentou as distinções das duas propostas de escola.

As propostas educacionais analisadas no trabalho de Moacir Gadotti, sustentadas no pensamento de Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, são a ideia fundamental de que a educação está pautada na relação hegemônica, que necessariamente é uma relação pedagógica. O autor faz importantes reflexões de Marx e Gramsci sobre a dialética ao analisar a educação brasileira, o pensamento dialético supera a forma reducionista contida nas formulações da teoria da reprodução. Gadotti considera Gramsci "[...] como o autor de uma nova dialética, de um novo modo de pensar, que se expressa pela filosofia da práxis" (SIMIONATTO, 1999, p. 139). E nas ideias formuladas sobre Marx e Gramsci, a respeito da educação, Marx acentua o "trabalho" como princípio do processo educativo e Gramsci a

"hegemonia", assim ambos partem do pressuposto de que a consciência não é espontânea, exige atuação e esforço do indivíduo.

Nesse momento Gadotti aproxima a dialética e a educação, mas a contradição é de apontar Gramsci como autor da nova dialética, sendo que essa ideia não é difundida no pensamento gramsciano. Na conjuntura das preposições, Gadotti tende a uma discordância no pensamento educacional. Quando a teoria de Althusser destaca a noção de "aparelhos ideológicos do Estado", e Gramsci propõem a noção de "aparelhos privados de hegemonia", Gadotti opera esta lógica recorrendo à noção do "princípio unitário da escola". Quando Gramsci supera o modelo escolar caracterizado pela contradição entre a escola humanista para as classes dominantes e a escola profissional para as classes subalternas, o pensamento gramsciano expressa a escola, os educandos e os intelectuais com a função central na construção da hegemonia. Assim, Gadotti ressalta a "[...] importância fundamental ao fazer político das classes subalternas e de suas respectivas organizações no encaminhamento do processo revolucionário" (SIMIONATTO, 1999, p. 141).

Todas as propostas analisadas por cada educador mantém uma expectativa sobre a revolução socialista que dilua o capitalismo, e somente após isso, será possível construir um programa escolar alternativo. Para Gramsci, a escola é uma construção histórica do homem, e nesse sentido, ela só pode ser transformada historicamente. Ele não busca no passado (revolução burguesa ou Comuna de Paris) ou no futuro (a derrota do capitalismo) os elementos para construir uma escola alternativa, mas apropria-se das contradições da escola do seu tempo e delas retira os elementos teóricos para a formulação da sua proposta de "Escola Unitária".

Considerações finais

Sobre a presença do referencial teórico de Gramsci nas produções intelectuais sobre a educação brasileira, Nogueira relata que o declínio do pensamento gramsciano está ligado aos anos 80, com o fechamento editorial dos escritos de Gramsci, entre 1982 e 1985, e de acordo com o autor, é "como se o marxismo italiano já tivesse esgotado sua função entre nós" (NOGUEIRA, 1988, p.149). Um dos determinantes

históricos que contribui para essa mudança de orientação teórica, para Nogueira, sem dúvida, é a lentidão no processo de abertura política, após a queda da ditadura militar. A esquerda brasileira reduziu o debate intelectual e intensificou "[...] de corpo e alma à política concreta, deixando meio de lado a pesquisa e a reflexão teórica sistemática" (NOGUEIRA, 1988, p.150). E outro fato é o refreamento da autorrenovação de esquerda brasileira. O autor entende que o refreamento é um aspecto do fracasso do projeto de democratização do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o entusiasmo do Partido dos Trabalhadores, o não aparecimento de nenhuma proposta socialista capaz de aglutinar a esquerda brasileira, a crise de produção do marxismo, o impasse em que se vê à esquerda e o desaparecimento do eurocomunismo e, finalmente, o estado de pobreza de ideias no qual se encontram a esquerda brasileira e no resto do mundo.

O posicionamento do autor Nogueira e o papel da esquerda brasileira também argumentam as reais mudanças nesse período, como questões centrais sobre a miséria, o desemprego, a inflação, tendo a dimensão de reduzir o fosso entre o Estado e a sociedade – articulem-se de fato com os movimentos sociais e as grandes massas, recusem o papel de administradores da crise nacional e realizem um programa reformador de amplo alcance (NOGUEIRA, 1998, p. 151). Esse papel da esquerda no Brasil deve assimilar uma nova dialética, requalificar sua organização e repensar sua inserção social, fazer acreditar em um novo cenário de transformação social. Logo, a sociedade mantém um patrimônio com uma rica experiência de unidade e luta democrática, em toda análise do autor Nogueira, que não levou em conta os debates educacionais brasileiros, somente o fechamento do mercado editorial para temas articulados com a problemática do socialismo, não percebendo um parâmetro mais amplo no cenário brasileiro. Assim, no período de 1981 a 1992, aconteceu no Brasil uma expressiva produção acadêmica na área educacional, influenciada pelo pensamento gramsciano, e esse período é estudado no item II, analisando os pensadores da educação no Brasil.

Autoras e autores, professoras e professores, nesse período indicado de 2001 até 2022, em uma conjuntura, propõem estudos aprofundados das obras traduzidas de Gramsci e a própria filologia delas. Atualmente, propõe-se uma compreensão mais apurada das obras gramscianas, um retorno às origens dos escritos e os acervos italianos, conservados no Instituto Gramsci.

Então, ao finalizar o estudo, sustenta-se a tese de que o pensamento gramsciano esteve presente em todos os períodos citados no cenário educacional brasileiro, diferentemente de outras áreas da produção intelectual e política. Essa presença, contudo, oscilou ano a ano, demonstrando que em certos momentos houve uma maior ou uma menor procura pela sua teoria para esclarecer alguma questão sobre a educação brasileira. Hoje, são notórios todos os aportes literários gramscianos, pelas conjunturas políticas e sociais que estamos vivenciando, e suas obras tornam-se importantes para os estudos aprofundados dos acontecimentos atuais no Brasil.

Referências

COUTINHO, Carlos Nélson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. *In*: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

LEPRE, Aurélio. **O Prisioneiro, a Vida de Antonio Gramsci.** São Paulo: Ed. Recorde, 2001.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova cultural, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: MORAES, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach e História. In: MARX, K.; ENGELS, F. A **Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda brasileira. *In:* COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política:** ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 2, jul./dez., 1989.

_____. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci – sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

A importância do ato de investigar e refletir o contexto escolar para promoção e fortalecimento dos laços entre a escola e a família na educação básica

Bruna Caroline Luiz
Vicente de Paulo Morais Junior

Resumo

O objetivo deste estudo é relacionar as estratégias utilizadas pelas escolas para tornar mais presente a participação da família, e para alcançar tal objetivo, o estudo promove a reflexão sobre a comunidade na qual a escola está inserida, fundamentando a relevância de se conhecer e compreender o contexto das famílias, promovendo o entendimento da educação básica e pontuando benefícios resultantes da promoção dos elos entre a escola e a família. O que justifica esta pesquisa é a experiência profissional como graduanda no curso de Pedagogia na educação infantil, havendo a possibilidade de identificar diferentes espaços dentro e fora da sala de aula. O cenário escolar é onde ocorre a troca de saberes, assim, busca-se responder se a escola tem buscado interagir com a família para oferecer um aprendizado de qualidade. A metodologia utilizada é a de

revisão bibliográfica e a natureza da pesquisa é a de abordagem qualitativa. Desta forma, pretende-se relacionar quais as estratégias usadas pela escola para tornar mais participativa a comunidade na qual está inserida.

Introdução

Compreende-se a socialização como o processo de assimilação e aprendizagem das regras básicas do modo de vida de uma sociedade. A família constitui-se no primeiro espaço de socialização do indivíduo, e é onde ocorre o início das assimilações das regras de comunicação, do entendimento e da compreensão de aspectos culturais, e dando continuidade a essa assimilação, a escola corresponde ao segundo espaço de socialização, onde o ser social passa a aprender códigos e regras sobre os elementos culturais, para que haja um equilíbrio na vivência em grupos.

O sociólogo Peter Berger (apud SETTON, 2005) afirma que este é um processo subjetivo, pois os diferentes grupos sociais proporcionam diferentes socializações, tendo em vista que nos ambientes o indivíduo adquire hábitos, características comportamentais e culturais, tornando-as próprias de si, ainda que essas características possam mudar ao longo da vida e dos contextos aos quais passa a pertencer, sendo assim passíveis de alteração.

Em se tratando da escola, segundo Macedo, Landim Neto e Silva (2015, p. 37), corresponde a "[...] base fundamental de difusão de conhecimentos sobre a relação sociedade - natureza onde se faz necessário trabalhar com os alunos a percepção deste ambiente de maneira a diagnosticar e refletir o meio em que vive." Apesar de os autores terem a natureza como foco, deve-se levar em conta a importância da escola enquanto espaço de ressignificação, de promotora da interação entre ela e a comunidade, de formadora de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e conscientes de deveres e direitos, ou seja, indivíduos para o meio social, como definiu Freire (1996).

Mas para isso, levando em conta a socialização do ser social, e o objetivo de formação de cidadãos que cabe à escola, deve haver o

conhecimento da realidade social na qual está inserida, conhecimento de mundo, de sua evolução e de problemas a serem enfrentados (BISPO; SILVA, 2019).

No que tange ao fortalecimento entre a escola e família, Rico (2019) alerta sobre a importância de reconhecer os papéis de ambas para a montagem de estratégias que levem ao fortalecimento dessa relação. Assim, à escola cabe o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural, isso porque instruir está diretamente relacionado ao educar; quanto à família, com ela adquirem-se as crenças e os valores, e ambas as instituições buscam por um objetivo comum: educar a criança (SOUSA, 2021).

Quando o cenário é a educação básica, que tem como primeira etapa educacional a formação cidadã, e se vale de fases (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) com objetivos distintos, é neste cenário que este estudo busca promover reflexões acerca da importância do ato de se investigar e entender o contexto da comunidade onde a escola está inserida, além de favorecer a ampliação do repertório de saberes quanto às relações da escola com as famílias dos estudantes da educação básica e pontuar benefícios resultantes da promoção dos elos entre a escola e a família.

Esse contexto leva ao objetivo geral deste estudo, que é relacionar as estratégias utilizadas pelas escolas para tornar mais presente a participação da família, tendo em vista ser esse o fortalecimento para um aprendizado mais completo. E ao buscar este objetivo, o estudo perpassa por outros entendimentos, que se constituem em objetivos específicos: 1) promover reflexão sobre a comunidade na qual a escola está inserida, na busca de uma melhor comunicação entre as partes (família / escola), visando à ascensão das relações na busca do desenvolvimento e da efetividade de suas atividades; 2) fundamentar a relevância de se conhecer e compreender o contexto das famílias, tendo em vista suas ações atingirem seu público-alvo de forma ampla; 3) promover o entendimento de informar ao leitor como configura-se a educação básica; 4) pontuar benefícios resultantes da promoção dos elos entre a escola e a família.

Como metodologia utiliza-se a pesquisa bibliográfica, e o estudo tem como natureza da pesquisa a abordagem qualitativa. É importante

destacar que a pesquisa bibliográfica sempre se realizará para fundamentar teoricamente um objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos (LIMA; MIOTO, 2007).

O estudo está dividido em cinco seções: a introdução, que busca esclarecer o conteúdo geral do estudo; a fundamentação teórica trazendo reflexões sobre a escola pública, sua relação com a comunidade, a família e seus valores que são adquiridos pela criança, os benefícios da parceria escola / família e as estratégias da escola para que a família compartilhe na aprendizagem da criança, e como se configura a educação básica; o método do estudo; considerações finais, trazendo reflexões sobre a escola pública, sua relação com a comunidade, a família e seus valores que são adquiridos pela criança, os benefícios da parceria escola / família, e as estratégias da escola para que a família compartilhe na aprendizagem da criança; seguida das Referências que deram subsídios para este estudo.

Cotidiano escolar

Por cotidiano escolar compreende-se um espaço complexo de interações, no qual estão presentes demarcação de identidades e estilos, sendo que os sujeitos que interagem neste espaço buscam transformá-los em espaços sociais e culturais, e um dos sentidos da escola centra-se na sociabilidade, materializada pelo encontro com os amigos. Esses sujeitos são ativos, dinâmicos, dotados de razão e vontade, constituindo-se em sujeitos históricos, o que demonstra que a escola desempenha um papel socializador (SAENZ, 2002).

Para Silva Junior (2016, p. 28), a escola é "[...] uma instituição social necessariamente voltada ao futuro de seus alunos. Ela tem que produzir a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular". De forma mais generalizada, a escola pública é gerida pelo estado, assim, leciona o artigo 205 da Constituição Federal (CF), que "*a educação é dever do Estado e da família",* o que leva a compreender que todos os envolvidos neste processo devam se posicionar para atingir sua finalidade. Dayrell (1996) compreende a escola com um espaço sociocultural, para ele, analisá-la desta forma

> [...] significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 136).

Para Dayrell (1996), a escola enquanto espaço sociocultural leva em consideração a diversidade dos seus sujeitos e atores, os sentidos e objetivos atribuídos à escola, o que possibilita ampliar a análise educacional, já que volta um olhar diferenciado tanto para a instituição quanto para os alunos e professores.

Em se tratando de função da escola, Libâneo (2012) afirma que está e sempre esteve em debate ao longo da história do Brasil e mesmo do mundo, isto porque, segundo autor, "o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual" (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Até porque as funções são influenciadas, entre outros fatores, pelo interesse de grupos e relações do poder, e neste sentido, Carvalho (2016, p. 81) ressalta que "[...] a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado".

A legislação brasileira, a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 direcionam a educação como direito subjetivo, devendo ser ofertada a todos, com garantia de qualidade de ensino, qualidade no sentido de pleno alcance do que se espera da escola (BRASIL, 1988; 1996).

Nagib (2019) defende o funcionamento das escolas como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às perspectivas de investigação que propiciem a reflexão com neutralidade e equilíbrio. Para Frigotto (2017), à escola, assim como ao docente, cabe ensinar e educar, pois considera função desta instituição proporcionar o confronto

de ideias a fim de desenvolver sujeitos críticos e capazes, tornando-os autônomos. Neste sentido, para cumprir seu papel a escola requer parcerias, sendo uma delas a comunidade, e juntas podem superar as dificuldades, construir identidade e agir como facilitadores para o pleno desenvolvimento do educando (SILVA, GOMES, SANTANA, 2016).

Observa-se que o processo de sociabilidade na escola é contraditório, pois decorre e depende de muitas diferenças sociais trazidas pelos sujeitos, configurando-se numa dinâmica de trocas, de relações e reflete valores, símbolos e significados decorrentes de diferentes instâncias socializadoras (SAENZ, 2002), portanto, seu cotidiano reflete os significados dados aos sujeitos que dela participam, envolve perspectivas e angústias levadas ao ambiente escolar e, como seu espaço é utilizado para adquirir conhecimento, envolve a relação entre os alunos e professores e também os espaços fora da sala de aula.

Duarte (2007) afirma que estudar o cotidiano escolar vai além de estudar o dia a dia da escola e/ou aproximação dos saberes da escola com a comunidade, compreende entender quanto e de que modo a escola pode e tem conseguido desenvolver a individualidade para si através de atividades não cotidianas, que criam carecimentos superiores e possibilitam a homogeneização com a ciência.

> [...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996, p. 137).

Em se tratando de parcerias, para construção do cotidiano escolar, conforme Silva (2013), a participação da comunidade na escola é importante e assemelha-se às Associações de Pais e Mestres (APMs), tendo em vista quase toda comunidade ter uma escola, podendo-se afirmar que a escola faz parte da comunidade assim como seus membros (participantes do equipe da escola) fazem parte da comunidade escolar.

No entanto, muitos educandos pertencem à mesma comunidade em que a escola funciona, mesmo assim desconhecem os

aspectos geográficos, políticos, culturais e econômicos da sua comunidade (PILETTI, 2004). E isso porque é comum não ser passada aos alunos uma relação entre os assuntos de sala de aula e a realidade do meio social e onde vivem esses alunos, o que contribuiria para o conhecimento da população escolar.

Silva, Gomes e Santana (2016), a respeito deste contexto, afirmam que quando há comprometimento do educador, ocorre a transmissão de seus conhecimentos, e este assume um papel lado a lado com os alunos e a comunidade, gerando contribuição por meio desse fato para o desenvolvimento de habilidade dos alunos, os quais voltam-se a praticar mais ativamente e desenvolver melhor o ser cognitivo.

Porém, da mesma forma que a escola precisa da comunidade, para realizar seu trabalho com eficácia, a comunidade também precisa estar presente na escola, tendo em vista a importância de parcerias que busquem usufruir do que a comunidade tem de melhor para beneficiar a instituição e o ensino, podendo oferecer

> [...] prestação de serviços voluntários auxiliando a equipe pedagógica com aulas de culinária, artesanato, informática, contação de história ou até na manutenção do espaço físico do prédio para que elas possam ver que é possível melhorar a qualidade do ensino (SILVA, GOMES, SANTANA, 2016, p. 4).

Da mesma forma, a comunidade é importante para que a escola desempenhe seu trabalho plenamente, a família (os pais) deve ser incentivada a participar mais efetivamente na vida de seus filhos, enquanto componentes desta comunidade. A este respeito, Silva, Gomes e Santana (2016) relembram que a participação da família na escola restringia-se às festas comemorativas, a reuniões formadas para alertar os pais sobre problemas com o aluno ou momentos solenes e marcantes da vida escolar, isso porque era inconveniente essa presença, e assim manteve-se por muito tempo, enquanto a crença era de que a escola era espaço exclusivo dos que nelas trabalhavam.

Com isso a comunidade só era participativa quando partia da escola o convite para momentos em que se queria passar que estava produzindo algo apreciável, ou para ser responsabilizada por aquilo que era determinado como causa de problemas e fracassos.

Sousa e José Filho (2008), demonstrando preocupação em colocar à parte algum dos atores da escola, tendo em vista que todos precisam estar presentes na tarefa de ensinar, ressalta que os alunos aprendem também através dos amigos, das pessoas que consideram significativas, dos meios de comunicação e principalmente da família.

Diante de tantas pontuações é possível afirmar que o cotidiano escolar é complexo e mutável, pois a cada interferência possibilita uma diversificação de novas ideias e novos saberes, que podem impactar positivamente ou negativamente no aprendizado dos educandos. A família neste contexto, enquanto primeira instituição a participar da aprendizagem, exerce importante papel na vida dos educandos.

A Família

A importância de contextualizar a família se dá, entre outros fatores, porque é nela também que a criança aprende, levando para a escola diversas atitudes, crenças e expectativas que a ajudam a facilitar seu ajustamento. Esta instituição é responsável pelas primeiras experiências educacionais da criança e por influenciar seu comportamento, modelando-o (SANTOS, 2016).

A origem da família na visão de parte do ponto de vista sociológico, resume-se em um grupo de Gomes (2001 apud BONETTI; FRANZMANN, 2016) como indivíduos que convivem ou juntam-se por relações de parentesco, ou são formadas por relações sociais, afinidades e ou adaptações para um relacionamento cordial e com respeito em determinado grupo. Pode ser um grupo que convive sobre o mesmo teto e tenha contato.

Bonetti e Franzmann (2016) falam sobre novas configurações familiares, formadas por pessoas que resolvem se aproximar. E conforme destacou Lôbo (2017, p. 2), a "[...] família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado".

A família pode ser caracterizada como um sistema aberto, que se transforma e sofre adaptações nos ciclos evolutivos, sendo autorregulado,

interagindo com outros sistemas (ANDOLFI, 2018). Para Andolfi (2018), na pós-modernidade encontra-se a coexistência das possibilidades de configurações familiares, não havendo mais um único padrão, já que tanto o homem quanto a mulher assumem diferentes papéis nas relações afetivo sexuais, nos cuidados e convivência com os filhos.

Diante dessas alterações, é possível observar que o sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões internas e externas, fazendo que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros (MINUCHIN, 1992). Pode ser compreendida como sendo um grupo social que oferece segurança e cuidados aos seus entes, e tem em sua organização papéis e funções para seus membros, que determinam o comportamento de cada um dentro desse grupo. É por meio da vivência desses papéis que o indivíduo adquire a noção de pertencimento, compromisso e de identidade necessários a seu desenvolvimento dentro da família e na sociedade. A legitimidade desses papéis está vinculada à transmissão das regras sociais que viabilizam o processo de socialização (CARMO, 2003).

No entender de Minuchin (1992), a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo.

Diante das transformações que a família passou ao longo dos últimos 50 anos, torna-se impossível referir se a mesma em termos de unidade padrão, porém, apesar das mudanças na dimensão horizontal, a família contemporânea se mantém como uma estrutura organizada e segura para seus membros, realizando trocas afetivas e transmissão simbólica, correspondendo a um único valor, do qual não se quer renunciar (ANDOLFI, 2018).

Carvalho (2016, p. 2) alerta que não cabe falar da família brasileira de um modo geral, já que há vários tipos de formação familiar coexistindo na sociedade, cada um com suas características, sem os padrões antigos, ou seja, há "[...] famílias de pais separados, chefiadas

por mulheres, chefiadas por homens sem a companheira, a extensa, a homossexual, e ainda a nuclear que seria a formação familiar do início dos tempos formada de pai, mãe e filhos, mas não seguindo os padrões antiquados de antigamente."

No entanto, apesar desta diversidade, algumas famílias apresentam características em comum, como: redução do número de membros, diminuição de casamentos religiosos, maior participação feminina no mercado de trabalho, participação de vários membros na economia, chefe de família mais velho, em famílias mais abastadas o número de chefes é maior, em menos abastados os filhos contribuem com a renda familiar.

Sobre essas configurações, Dias (2011) adverte que independentemente do modelo de família, essa é e sempre será um conjunto de pessoas, uma unidade social, um todo sistêmico na qual se estabelecem relações entres seus membros e o meio exterior. Isso confere a ela – família – a constituição de um sistema dinâmico, composto por subsistemas que desempenham funções importantes na sociedade. Assim, por estrutura familiar compreende-se a "[...] forma como cada subsistema se organiza e como se desenvolvem as relações dentro de cada um [...]" (DIAS, 2011, p. 149).

Bowen (1991, p. 33) define família como "[...] uma combinação de sistemas emocionais e relacionais". O termo 'emocional' se refere à força que motiva o sistema e 'relacional' ao modo como se expressa. Este último compreende a comunicação, a interação e outras modalidades de relação."

Na família se dá a origem da história de cada pessoa, e é no âmbito familiar que ocorrem as relações mais espontâneas. A escolha como qualidade de membro familiar só pode ser feita enquanto pelo matrimônio, e ainda que se queira desvincular-se das relações familiares, por meio do rompimento de laços, as lembranças e memórias permanecem como marcas na história de cada indivíduo, passível de acesso do nascimento à morte (CARTER; MCGOLDRICK, 1995).

Para Oliveira (2018), a família, historicamente, tem sido considerada o ambiente ideal para desenvolvimento das crianças, e

essa tem sido a proposição de alguns sistemas educacionais, os quais sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, quando pequenos, é da família. Segundo afirmou Craidy (1998), as pessoas que têm responsabilidade de cuidar e educar as crianças servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca, desempenham, portanto, um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Tanto a instituição familiar quanto a instituição escolar são necessárias na vida da criança, para que ela se desenvolva.

Educação Básica

A política educacional brasileira teve grande mudança a partir da Constituição Federal de 1988, pois tornou-se efetivamente um direito, cabendo ao Estado garantir, obrigatoriamente, o ensino às crianças de 7 a 14 anos. Outros dispositivos constitucionais pontuaram a necessidade de ampliar a oferta em todos os níveis e modalidades de ensino, e na década seguinte foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 de 1996, iniciando-se um ciclo de transformações no Brasil.

A educação básica é definida no art. 22 da LDB:

> Art. 22: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2005).

O sistema educacional brasileiro se divide em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é regida pela LDB, que especifica as diretrizes e bases da educação, que por sua vez, é estruturada por etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidade de ensino (Educação Escolar Indígena; Educação Especial; Educação do Campo; Educação Escolar Quilombola; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional), abarcando as modalidades. Ressalta-se que a "[...] educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes." (CURY, 2002, p. 170).

A LDB define e norteia quanto aos princípios éticos, políticos e estéticos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)2522 devendo esta nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no território nacional. Por sua vez, a BNCC estabelece conhecimentos, competências (gerais e específicas) e habilidades essenciais com expectativa de que todos os estudantes desenvolvam no percurso da escolaridade básica, determina também que essas competências, habilidades e conteúdos sejam os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens morem ou estudem. Desta forma, garantindo o direito a cada estudante de aprender fundamentos, conhecimentos e habilidades comuns, em qualquer localização ou instituição educacional do país, reduzindo desigualdades, nivelando e elevando a qualidade do ensino (BRASIL, 2017).

A BNCC não é um currículo, mas um conjunto de orientações norteadoras para equipes pedagógicas para elaborarem currículos locais e que devem ser acatadas tanto pelas escolas públicas quanto pelas particulares. A BNCC está relacionada com a Constituição Federal, com a LDB e com o Plano Nacional de Educação (PNE) medida em que sua criação está prevista na CF de 1988, na LDB quando pelo reforçamento de sua necessidade, e no PNE quando em 2014 constituiu-a como meta.

Sua relação com os currículos Estaduais, Municipais e o Projeto Político Pedagógico das escolas ocorre na medida em que as equipes pedagógicas devam trabalhar na reestruturação dos seus currículos, norteadas pelos preceitos estabelecidos na BNCC.

Como já comentado, a BNCC é formada pelos três segmentos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Quadro 1 destaca os principais segmentos de cada um.

[25] "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)." (BRASIL, 2017, p. 1).

Quadro 1: Principais segmentos de cada modalidade

Educação Infantil	- Foi homologada em dezembro de 2017 e deve ser implementada em todas as escolas do país até 2020; - A organização da Base ocorre por 6 direitos de aprendizagem em 5 campos de experiências, relacionados às 10 competências gerais da BNCC; - Seus eixos estruturais são o brincar e o interagir; - É focada no desenvolvimento da oralidade e da escrita.
Ensino Fundamental	- Assim como a Base da Educação Infantil, o documento do Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2017 e a Base deve ser implementada em todas as escolas do país até 2020; - A alfabetização deve acontecer nos 2 primeiros anos do Ensino Fundamental; - No componente curricular de História, o ensino deve seguir a cronologia de fatos e acontecimentos; - O ensino da Língua Inglesa se torna obrigatório a partir do 6º ano.
Ensino Médio	- Aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018; - Homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro da Educação; - Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática devem estar presentes no currículo dos 3 anos de Ensino Médio; - O foco da Base está no protagonismo do jovem na sociedade, bem como em sua autonomia e no mundo do trabalho.

Fonte: Brasil (2017).

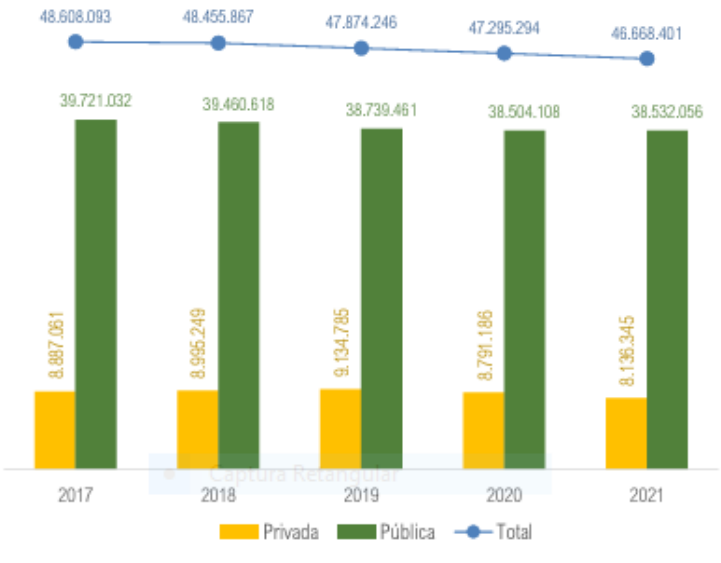
Segundo Cury (2002), o desenvolvimento do educando corresponde ao reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos das fases da vida e da sua intencionalidade: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho," conforme art. 205 de CF (BRASIL, 1988, p. 109).

Abrucio (2015), retratando dados do Censo Escolar (Inep/MEC), informa que no ano de 2013, 50 bilhões de estudantes estavam matriculados na Educação Básica no Brasil, incluindo alunos do ensino regular, do EJA e da Educação Especial, sendo a rede pública responsável por mais de 80% dessas matrículas, demonstrando significativas conquistas, graças a diversos atores sociais e governamentais que se mobilizaram pelo direito à educação.

O Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC), atendendo à determinação do art. 4º do Decreto nº 6.425/2008, registrou a evolução do total de matrículas na Educação Básica por rede de ensino no período de 2017 a 2021.

Gráfico 1: Evolução do total de matrículas na Educação Básica por rede de ensino - Brasil 2017-2021



Fonte: Brasil (2022, p. 6).

É possível observar que em 2021 foram contabilizados 46,7 milhões de matriculados nas 178,4 mil escolas de Educação Básica do país, e se comparado aos anos anteriores, com 627 mil matrículas a menos, houve uma redução de 1,3%. Esse dado pode ser resultado da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), já que também na rede privada houve uma redução de 10% entre 2021 e 2019 e no mesmo período na rede pública esse percentual foi de 0,5% (BRASIL, 2022). É fato que a pandemia do Covid-19, que interrompeu as atividades educacionais, mesmo com o acesso remoto a atividades pelos estudantes, também causou impacto sobre a BNCC, gerando alguns desafios.

Ato de investigar e refletir: escola e família

A partir das discussões propostas que envolveram o cotidiano escolar, as diferentes configurações de família e a Educação Básica, podemos refletir sobre a promoção do fortalecimento de laços entre escola e família e/ou família escola. Casarin (2007, p. 23) diz que: "A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois nela se realizam as aprendizagens básicas para o desenvolvimento escolar". E quando ocorre a ausência ou a inadequação dessa relação familiar, decorrente, por exemplo, do pouco tempo de convívio, isso pode provocar a carência das funções materna e paterna, fragilizando os laços amorosos.

A Constituição Brasileira de 1988 assegura, em seu artigo 205, que,

> [...] a educação é um direito de todos, e que a família tem o dever de educar em conjunto com a sociedade, "[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2020, p. 109).

Afirmando que a ambos cabem parte do ensinamento, e corroborando com a CF, a LDB (arts. 1º e 2º) determina os direitos educacionais. Vale lembrar que na década de 1990 foi lecionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo direitos à saúde, educação,

lazer e outros convenientes para uma formação de qualidade, e de acordo com o art. 4º reafirma-se o dever da família, do estado, da sociedade, do poder público de efetivar os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2019).

Como já mencionado, a importância do papel da família na vida da criança tem início no seu nascimento e perpetua até a vida adulta, sendo ela responsável pelos primeiros ensinamentos e participação na sociedade, representando, portanto, uma figura marcante na vida do indivíduo, ensinando-lhe valores éticos e morais, conforme reafirma Machado:

> [...] é a instituição responsável pela educação dos filhos, e é no seio familiar, na interação entre pais, filhos e familiares ou responsáveis que devem ser ensinados os valores fundamentais que servirão de base para o processo de desenvolvimento e socialização da criança (MACHADO, 2015, p. 18).

Ressaltando sua importância no desenvolvimento do ser humano em sua relação com a sociedade, e por ser o primeiro elo, vai além do aconchego familiar, permanecendo mesmo quando adulto por uma questão de necessidade de convívio do homem (JAQUES, 2015). Segundo Luz (2018, p. 16), "o papel da família é essencial, pois é ela que decide, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as melhores decisões no futuro [...]." Luz (2018) ressalta que os resultados seriam melhores se houvesse maior atenção com a educação dos filhos, se os pais buscassem saber como o programa de aula está sendo cumprido pelo professor, se a criança está assimilando os conteúdos, se é frequente às aulas, ou seja, demonstra a importância de acompanhar as atividades e os projetos da escola.

Esse papel primordial na educação das crianças deve ser com responsabilidade e participativo na vida escolar. Logo, a família serve como apoio para a escola, no que diz respeito à primeira educação. Para que os resultados sejam satisfatórios deve haver interação, apoio mútuo entre a família e a escola, trabalho conjunto para que a criança atinja o êxito na vida escolar, principalmente dentro da sala de aula, pois conforme Figueiredo, Fonsêca e Ferreira (2014, p.134), a família auxilia

no desenvolvimento social, pois "é o primeiro agente de socialização na vida da criança, seguido da escola. Por isso é importante que esses dois segmentos estejam relacionados harmonicamente para possibilitar o êxito da criança no campo escolar".

Enquanto instituição, a escola visa ao pleno desenvolvimento da criança, favorecendo a ela subsídios para que esta possa lutar pelos seus direitos como cidadão, deve buscar formas de trazer a família para dentro da escola. O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) menciona que a família deve estar ciente do desenvolvimento escolar da criança, e para isso a instituição escolar deve mantê-los informados sobre o seu nível de aprendizagem (BRASIL, 2019).

A esse respeito, Belucci (2009, p. 18) cita que o cumprimento do função social da escola requer que ela traga as famílias para dentro de seu espaço, pois, "quando isso ocorre, as famílias conhecem o trabalho dos educadores e participam, criando um elo em que uma fortalece a outra e que levará também as crianças a acreditarem e a valorizarem esse trabalho." No entanto, essa parceria requer constância, tendo em vista que a família, mais do que qualquer outra, conhece os limites de sua criança, possibilitando à escola a busca de melhorias para o êxito do aprendiz.

Jaques (2015, p. 19) compactua com o entendimento de que uma transformação efetiva requer união escola - família, ou seja, apoio da família, "[...] da base estrutural para o desenvolvimento do ser humano". Sua essencialidade devido ao seu papel formativo de valores positivos e negativos posiciona-a como a primeira possibilidade de aprendizagens afetivas e de contribuição ao desenvolvimento das relações sociais.

Oliveira (2018, p. 14) corrobora afirmando que "a busca de uma harmonia entre a família e a escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo, que tem como foco a formação do indivíduo [...]. É preciso uma interação entre família e escola."Belucci (2009, p. 12), reafirma que é de competência da "[...] escola desenvolver a educação formal e preparar o indivíduo para a cidadania, para torná-lo capaz de transformar a sociedade em que vive." Portanto, a "[...] escola faz parte da vida cotidiana da família e, como espaço de formação/preparação das novas gerações, têm a função de suplência, isto é, de suprir e complementar a educação familiar".

Machado afirma o papel da escola:

> [...] o papel da escola é o de esclarecer aos pais a importância de sua efetiva participação; é mostrar-lhes que a escola é, sim, um local de participação em debates, em festas, em conselhos de classe, reuniões, assembleias, enfim, de participar nas tomadas de decisões necessárias a um processo democrático (2015, p. 11).

Entretanto, mesmo ciente de que a escola e família têm responsabilidades com a educação da criança, é necessária a compreensão de que cada uma tem o seu papel a cumprir, visando o completo desenvolvimento da criança. Conforme Oliveira (2018, p. 14), "[...] a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares, não só para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola [...],". Para a autora, a escola completa a família, enquanto instituição, e juntas são responsáveis pelo desenvolvimento educativo do indivíduo.

Caminhos e possibilidades para a promoção e o fortalecimento dos laços entre a escola e a família na Educação Básica

Oliveira (2018) defende que a família deve integrar-se aos projetos da escola desde o início e inserir-se no cotidiano escolar, ou seja, não pode ser introduzida quando tudo já estiver em funcionamento, sendo que a integração escola e família pode favorecer o sucesso dos filhos e o bom relacionamento da escola com a família.

> [...] as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educandos (PIAGET, 1972 *apud* JARDIM, 2006, p. 50).

Compreende-se, portanto, que a família necessita dar apoio à escola para um melhor desenvolvimento do aluno, a escola como

acolhedora da criança precisa traçar metas para inserir a família dentro do ambiente escolar, para que possa haver o acompanhamento do desenvolvimento do filho mais de perto. A escola necessita trabalhar essa problemática para que haja um entendimento sobre os reais motivos que faz a família, em alguns casos, ser tão distante da escola, e conhecer suas dificuldades, para buscar solução que facilite essa entrada e participação dos pais dentro da escola.

A importância de formar parcerias com as famílias é um desafio para os educadores, tendo em vista a necessidade de repensar a prática pedagógica. Desafio necessário a ser enfrentado, pois essa parceria promove uma proximidade mais estreita entre ambas, confiança mútua, e o aluno interessar-se mais pela escola e, consequentemente, tem melhor rendimento. Carvalho (2016) ressalta que a família não é o único canal quando se fala da questão da socialização, mas sua importância reside em ser o primeiro grupo responsável por essa tarefa, ela media o homem e a sociedade, interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade e projeta modelos, em outros grupos, de relação, criados e recriados dentro do próprio grupo.

Souza (2021) apresenta que a interação escola/família promove benefícios para o processo ensino-aprendizagem, mas que não existe um conceito único acerca do modelo ideal de família e ou de escola, porque ambas têm contextos relevantes e diferentes, e cada uma exerce um papel de importância fundamental no que tange à educação e ao desenvolvimento da criança.

Só então é possível partir para estratégias fortalecedoras e produtivas da relação entre família/escola, que para Rico (2019) estão resumidas em seis: 1) Conhecer a realidade dessas famílias; 2) Criar espaço de diálogos, no qual os pais possam entender que podem procurar a escola; 3) Haver comunicação construtiva em que se ouve o outro, validar sentimentos relativos à escola e aos filhos, que possibilitem a construção de propostas de melhoria; 4) Encontros individuais que permitam conversas sobre a criança, em que não haja acusação do comportamento ou desempenho, mas que possibilitem compartilhar situações e buscar ações; 5) Construção de escola democrática que fortaleça instâncias coletivas de discussão com a família; 6) Qualificação das reuniões coletivas nas quais

o ambiente deve ser acolhedor, permita diversificação, apresentação da escola, explicação das concepções de ensino e exposição das produções dos alunos, entre outras ações, que permitam envolver a família nas atividades e que possam compartilhar sugestões e críticas.

Conforme Oliveira (2018), trabalhar com projetos fora do horário escolar facilita a participação de muitos pais em comemorações oferecidas pela instituição, como dia das mães, dos pais e das crianças, entre outras do calendário escolar. Ainda como sugestão, a autora sugere

> [...] projetos, festas, desfiles escolares, entre outros. Nessa perspectiva, a escola por sua maior aproximação às famílias, constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõem a essa sociedade (OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Outras sugestões podem ser constatadas: o site Escola Web (2020) traz, em um de seus trabalhos, dicas para melhorar a participação da família dentro da escola, entre elas tratam justamente dessa falta de interação entre família e instituição, e como proposta coloca que a escola precisa conhecer o perfil de cada família, buscar os interesses de cada uma, para que possam traçar metas que levem os pais a serem mais participativos com atividades.

O instituto Unibanco (2016) também evidencia a família como figura essencial no processo educacional da criança, ao citar em sua pesquisa o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrando que a maior participação dos pais desencadeia melhores notas. Designar um profissional da escola para ser o responsável pelo relacionamento com os pais e a comunidade é uma das ações que pode fortalecer essa comunicação entre escola e família. Segundo o Instituto Unibanco (2016), esse modelo inspirou no Brasil o Programa Coordenador de Pais, da Fundação Itaú Social.

Outro exemplo indicado pelo Instituto Unibanco (2016) foi a criação de grupos de formação para os pais, com temas relacionados à escola, para que dessa forma possam apoiar e orientar seus filhos.

Trabalhar com projetos extraclasse para envolver os pais pode fazer uma grande diferença nessa aproximação, que se faz necessária para que o aluno se desenvolva de forma integral. Oliveira (2018) apresenta um quadro sintetizando como estabelecer uma relação harmoniosa entre a escola e a família.

Quadro 2: Como estabelecer uma relação harmoniosa entre a escola e a família

Família	**Escola (núcleo gestor e corpo docente)**
Fale sempre bem da escola para criar uma expectativa positiva em relação aos estudos; Deseje coisas boas ao seu filho quando estiver de saída para a aula e converse com ele quando voltar; Converse com o professor regularmente, participe ativamente do cotidiano de seu filho; Não espere ser chamado para ir à escola e mantenha um bom relacionamento com todos os professores; Reforce a autoestima e a autoconfiança de seu filho; Compartilhe com a escola sem omitir fatos nem julgar atitudes de seu filho quando estiver com problemas.	Tente conhecer o entorno da escola e a família dos alunos; Aceite as diferentes formas de arranjos familiares, sem fazer críticas; Não julgue certas atitudes dos alunos, mas divulgue alternativas; Propicie aos pais momentos de palestras, encontros e confraternização; Acolha os pais com atenção e receba-os bem; Converse sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades; Peça apoio e incentivo da família; Realize encontros com pais e professores, bimestralmente; Esteja aberto a críticas e sugestões.

Fonte: Oliveira (2018, p. 16).

O site Escola em Movimento (2020) sugere o uso de aplicativos como uma ótima estratégia para aproximar família e escola, tendo em vista essa dificuldade de os pais estarem na escola constantemente.

Muitas escolas fazem uso da tecnologia para deixar os pais informados sobre o que acontece no ambiente escolar, e esse uso foi intensificado com o isolamento causado pela pandemia do Covid-19.

A escola tem a possibilidade de criar grupos de WhatsApp, fazer uso de aplicativos para se comunicarem de forma contínua com os pais e familiares, possibilitando aos pais participação na vida escolar do aluno, inteirando-se de tudo o que a escola trabalha com os seus filhos, possibilitando a continuidade dessa aprendizagem no ambiente familiar, pois já estará familiarizada com os assuntos.

Apesar de grupos que entendem ser o aplicativo negativo, referindo-se ao período de suspensão das aulas e afastamento social, Jacinto (2022) ressalta que "esta ferramenta de uso pessoal forneceu a comunicação nas instituições escolares entre funcionários e entre professores e famílias das crianças."

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 1972 *apud* JARDIM 2007, p. 50).

Paro (1997, p. 30) já preconizava que "a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas".

> Hoje, os sinais dos tempos já nos chamam à participação, não apenas a uma participação concedida e controlada, mas a uma participação que signifique, realmente, uma posse do poder pelos grupos para orientarem sua ação na direção de uma nova sociedade que realiza o grande ideal de ser, ao mesmo tempo, justa e livre. Está chegando o tempo em que a participação deixa de ser aspiração para ser possibilidade (GANDIN; GANDIN, 2014, p.120).

Esse processo, ou possibilidade, permite à família sentir-

se comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho.

> Se este é o tempo para a possibilidade da participação, levar os pais à escola é uma tarefa que cabe à escola cumprir, levando-os a compreender a importância de seu envolvimento tanto na escola quanto na vida de seus filhos e que este papel é essencial para que se alcance um processo educacional significativo e de qualidade (MACHADO, 2015, p. 17).

É possível afirmar, diante desse contexto, que o interesse da família na educação escolar dos filhos melhora de forma significativa o desempenho da criança no desenvolvimento de suas atividades escolares, mas que a escola precisa também inserir como meta essa participação da família, para que ambas entendam o que é melhor para a criança se desenvolver de forma integral. Escola e família precisam compreender que uma depende da outra para que o sucesso escolar da criança se concretize, pois se não for dessa maneira a educação não será completa.

Metodologia e etapas da pesquisa

Ao expor a metodologia que fundamenta determinada pesquisa, busca-se apresentar o percurso do pensamento e o ato exercido na apreensão da realidade, que se constitui pela perspectiva de mundo veiculada pela teoria na qual o pesquisador se fundamenta, desta forma, a metodologia se apresenta como uma condição escolhida para o encaminhamento da pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007).

A metodologia é de natureza qualitativa, sendo desenvolvida através da pesquisa bibliográfica reflexiva, buscando explorar livros, web, base de dados, periódicos, artigos, jornais, revistas, etc. O ato da reflexão traz o pesquisador para o ponto central da realização da pesquisa, sondando suas ações relacionadas aos sujeitos e resultados de seus trabalhos. É importante destacar que a pesquisa bibliográfica sempre se realizará para fundamentar teoricamente um objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além

da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre elas a teoria e a compreensão crítica do significado nelas existentes (LIMA; MIOTO, 2007).

Ressalta-se que a importância da metodologia de revisão bibliográfica permite integrar as nuances do tema, fornecendo conhecimentos mais aprofundados, possibilitando a reflexão do tema relacionando-o com os resultados obtidos por outros autores (PRAÇA, 2015). Quanto à natureza da abordagem qualitativa, considera relevante a realidade subjetiva dos indivíduos envolvidos na pesquisa (família - filhos, escola - alunos), tendo em vista poder interferir positivamente no desenvolvimento da pesquisa, na construção da realidade objetiva, além de tornar a pesquisa mais flexível, possibilitando captar as perspectivas e as interpretações dos envolvidos, o que torna seu controle mais crítico (MARTINS, 2018).

Resultados e discussões

A escola é um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996), local de interação (FREIRE, 1996), centrando-se na sociabilidade, materializada pelo encontro com os amigos (SAENZ, 2002), uma instituição social necessariamente voltada ao futuro de seus alunos (LUZ, 2018; SILVA JUNIOR, 2016), um espaço de ressignificação (MACEDO; LANDIM NETO, SILVA, 2015), um centro de produção e difusão do conhecimento, aberto às perspectivas de investigação promovendo reflexão com neutralidade e equilíbrio (NAGIB, 2019), reflete o período histórico, políticas vigentes (LIBÂNEO, 2012), anseios e demandas sociais, projeto social ou político (CARVALHO, 2016), portanto, reflete valores, símbolos e significados decorrentes de diferentes instâncias socializadoras (MACHADO, 2015; SAENZ, 2002).

Quanto às suas funções, que recebe influência dos interesses de grupos e relações do poder (CARVALHO, 2016), são as de resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996), ensinar, educar e desenvolver sujeitos críticos e capazes, tornando-os autônomos (FRIGOTTO, 2017), desenvolver o intelectual, social, físico,

emocional e cultural (SOUZA, 2021), formar cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e conscientes de deveres e direitos, indivíduos para o meio social (FREIRE, 1996).

Seus atores são parceiros (SILVA, GOMES, SANTANA, 2016), são sujeitos, ativos, dinâmicos, dotados de razão e vontade, constituindo-se em sujeitos históricos (SAENZ, 2002), formados por família, alunos, professores, comunidade, que se relacionam também nos espaços fora da sala de aula (SILVA, GOMES, SANTANA, 2016; SILVA, 2013)), interação essa que resulta em diferenças culturais e sociais trazidas pelos sujeitos, configurando-se numa dinâmica de troca de valores, hábitos e culturas (SAENZ, 2002), refletindo os significados dados aos sujeitos / atores participantes.

A família é formada por relações sociais, afinidades e ou adaptações para um relacionamento cordial e com respeito (GOMES, 2001 apud BONETTI; FRANZMANN, 2016), é um grupo social que oferece segurança e cuidados aos seus entes (CARMO, 2003), um conjunto de pessoas, uma unidade social, um todo sistêmico na qual se estabelecem relações entres seus membros e o meio exterior (DIAS, 2011), um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade (MINUCHIN, 1992), um núcleo natural e fundamental da sociedade e recebe proteção da sociedade e do Estado (LÔBO, 2017), modelo que convive com vários outros tipos de composição (SCHLITHLER; CERON, GONÇALVES, 2014), um sistema aberto, que se transforma e sofre adaptações nos ciclos evolutivos, sendo auto regulado por regras que interage com outros sistemas (ANDOLFI, 2018), que muda à medida que a sociedade muda, recebendo pressões internas e externas, modificando-se para assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros (MINUCHIN, 1992). Apresenta-se como uma combinação de sistemas emocionais (forças) e relacionais (expressão, comunicação, interação) (BOWEN (1991), e apesar de se modificar, é responsável pelas primeiras experiências educacionais da criança e por influenciar seu comportamento, modelando- o (SANTOS, 2016), sendo tão necessária quanto a instituição escolar para que a criança se desenvolva (CRAIDY, 1998), sendo a primeira responsável pela educação dos filhos e o ambiente ideal para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2003), realizando as aprendizagens básicas para o desenvolvimento escolar (CASARIN, 2007).

Quanto a parcerias requeridas pela escola para cumprir seu papel, a participação da família é de fundamental importância (SILVA, 2013), requer interação, apoio, trabalho em conjunto (FIGUEIRÊDO; FONSÊCA, FERREIRA, 2014), assim, para o cumprimento da função social da escola as famílias devem "estar dentro" do espaço escolar.

Essa permanência da família na escola pode se dar por meio de estratégias, de atividades escolares que a envolva, essa, por sua vez, deve integrar-se aos projetos da escola (OLIVEIRA, 2018), promovê-la, questioná-la, sugerir e interagir por meio de discussões e comunicação com os educadores, que devem ter iniciativas para atender aos educandos (PIAGET, 1972 apud JARDIM, 2006). Essa interação promove benefícios no processo ensino-aprendizagem (SOUSA, 2021), possibilita criar estratégias fortalecedoras e produtivas (RICO, 2019), trabalhar com projetos fora do horário escolar, facilitando a participação de pais (OLIVEIRA, 2018), criar canais de interação (site Escola Web; site Escola em Movimento; grupos de WhatsApp),promover a participação de instituições privadas (Instituto Unibanco), criar grupos de apoio e orientação, e trabalhar com projetos extraclasse, utilizando todas as oportunidades de contato para passar informações relevantes (PARO, 1997), promovendo a participação (GANDIN; GANDIN, 2014), permitindo o comprometimento da família com o educando e cooperando com a melhoria da qualidade escolar (MACHADO, 2015).

Considerações finais

Para atingir o objetivo geral deste estudo, de relacionar as estratégias utilizadas pelas escolas para tornar mais presente a participação da família, perpassamos por outros entendimentos, tais como:

1) Refletir sobre o cotidiano escolar, que permitiu concluir se tratar de um cenário complexo e mutável, que recebe interferência de todos os agentes, governo, politicas, comunidade, período histórico etc., e que essa diversificação promove novas ideias e novos saberes, que impactam tanto positivamente quanto negativamente a aprendizagem dos educandos, mas que, como princípio, tem como meta a formação de cidadãos e dever de passar o conhecimento.

2) Fundamentar a relevância de se conhecer e compreender o contexto das famílias, tendo em vista suas ações atingirem seu público-alvo de forma ampla, o que nos permitiu configurar a família contemporânea, na qual existe uma possibilidade que foge dos padrões antigos, em que seus membros participam ativamente e assumem diferentes papéis nos cuidados e na convivência, e o sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões internas e externas, mas como primeira a participar da aprendizagem, exerce importante papel na vida dos educandos.

3) Promover o entendimento de informar ao leitor como configura-se a educação básica, levando-nos a compreender que a legislação, diretrizes e normas possibilitam que o desenvolvimento de conhecimentos e competências é o mesmo para todos, independentemente da localização geográfica ou se a escola é pública ou privada, garantindo o direito a cada estudante de aprender fundamentos, conhecimentos e habilidades comuns, reduzindo desigualdades, nivelando e elevando a qualidade do ensino.

4) Pontuar benefícios resultantes da promoção dos elos entre a escola e a família, demonstrando que a participação de ambas as instituições é fundamental para crescimento e desenvolvimento da criança, que uma interfere na outra, que ambas devem se unir para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Após estas pontuações, consideramos que o objetivo geral foi atingido, pois com a participação de ambas as instituições foi possível verificar que estratégias para aproximação e fortalecimento de seus laços já vêm sendo praticados, que existe uma preocupação tanto pela escola quanto pela família do entendimento da importância de se unirem, de que são dependentes uma da outra para realizarem cada uma seu papel - o de desenvolver de forma integral a criança. Por fim, as estratégias para esta realização cabem a cada um dos envolvidos, desde que permita concretizar o sucesso no aprendizado.

No entanto, não se deve generalizar os resultados, pois é preciso observar que apesar de legislações, diretrizes e normas possibilitarem o desenvolvimento de conhecimentos e competências a todos, as estratégias podem ser diferentes nos diversos espaços educacionais, ou seja, o espaço

público e privado tem suas diferenças, que abarcam desde regulamentos internos, orçamentos, poder aquisitivo dos alunos, inclusive a prática docente de tais espaços, aspectos que podem influenciar as formas de estratégias para inteirar a escola com a família. Assim, como sugestão para um próximo estudo, é válido observar como esses espaços, público e privado, podem influenciar o poder de gestão da instituição.

Referências

ABRUCIO, F. L; SIMIELLI, L. Contextualizando a educação brasileira: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. *In*: INSTITUTO REOS. **Cenários Transformadores para a educação básica no Brasil – relatório final**. São Paulo, 2015.p. 17-22. Disponível em: https://cenarioseducacao2032.org.br/wpcontent/uploads/Educacao_Contexto.pdf Acesso em: 19 jun. 2022.

ANDOLFI, M. **Avaliação do funcionamento familiar.** Belo Horizonte: Editora Artesã, 2018.

BELUCCI, L. P. **Interação da família com a escola:** Desafios atuais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, SP, 2009.

BISPO, A. M.; SILVA, H. S. **O papel social da escola Gustavo de Andrade de Miguel Calmon**. Monografia (Licenciada em Pedagogia). Faculdade de Ciências Educacionais, Capim Grosso, 2019..

BONETTI, J. C.S.; FRANZMAN, N. M. **Políticas sociais – família, criança, adolescente, idoso e pessoa com deficiência**. Santa Catarina: UNIASSELVI, 2016.

BOWEN, M. **De la familia al indivíduo, la diferenciaciona del sí mismo em el sistema familiar**. Barcelona: Paidós, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2021**. Brasília, Inep. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva. pdf Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado federal, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e- adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n.º 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Senado Federal; Secretaria Especial de Editoração e Publicações; Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado federal, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf Acesso em: 12 jun. 2022.

CARMO, G. A.V. A. **Dependência química e relações familiares: a importância da família no tratamento da drogadicção**. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

CARTER, M. M.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar:** Uma estrutura para a terapia familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p. 143-155, 2000.

CASARIN, N. E. F. **Família e aprendizagem escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação

em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In,* DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136- 161.

DIAS, M. O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 19, p. 139-156, 2011.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FIGUEIRÊDO, A. M.; FONSÊCA, K. de N. S.; FERREIRA, N. I. de B, (org.). **Sem fronteiras**: ensaios acadêmicos sobre educação**.** Macapá: EDUNIFAP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Escola "sem" partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. O que fazer para aproximar família e escola? **Aprendizagem em Foco**, n. 9, abr. 2016.

JACINTO, C. C. **O WhatsApp como ferramenta de trabalho no ensino remoto emergencial.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

JAQUES, Carla Cristina. **A Importância da atuação da família e suas implicações práticas na educação de crianças e adolescentes no âmbito escolar**.Trabalho de Conclusão de curso. (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2015.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, I. G. DE; HYPOLITO, Á. M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–17, 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37- 45, 2007.

LÔBO, P. L. N. **Comentários ao estatuto da advocacia e da OAB**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

LUZ, T. S. **A importância da família para o processo de desenvolvimento do aluno no âmbito escola** Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

MACEDO, E. C.; LANDIM NETO, F. O.; DA SILVA, E. V. Descobrindo o entorno escolar: estudo do meio aplicado na análise da paisagem**. Geosaberes**, v. 6, n. 2, p. 33 – 45, 2015.

MACHADO, S. C. A. **Relação família e escola, uma interação essencial na formação de alunos participativos em uma sociedade democrática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gestão Escolar) - Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Quaraí, 2015.

MARTINS, R. A. Abordagens quantitativa e qualitativa. In: CAUCHICK-MIGUEL, P.

A. **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018, p. 45-62.

MINUCHIN, S. **Famílias, funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

OLIVEIRA, M. A. Q. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança:** Análise da Revista Brasileiras de Educação Especial. Monografia (Graduação). Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2018.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 1, p. 72-87, 2015.

RICO, R. Seis estratégias para fortalecer a relação com as famílias. **Revista Nova Escola**, ed. 322, p. 1-2, 2019.

SAENZ, I. D. S. **Os sentidos da escola**: **o cotidiano escolar e a sociabilidade juvenil**. 2002. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS-Sociologia/trabalhos/textos/TEXTO%2002%20-%20%20IASMIN.pdf Acesso em: 1 mai. 2022.

SANTOS, K. R. M. **Presença da família na escola**. Franca: Faculdade São Luís, 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc17-1.pdf Acesso em: 12 jun. 2022.

SCHLITHLER, A. C. B.; CERON, M.; GONÇALVES, D. A. **Famílias em situação de vulnerabilidade ou risco psicossocial**. Módulo psicossocial, especialização em Saúde da Família. 2014. Disponível em: https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_psicossocial/Unidad e_18.pdf Acesso em: 16 jun. 2022.

SETTON, M.G.J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo.

Tempo Social. Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SILVA JUNIOR, C. A. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa.** v. 4, n. 4, p. 17-29, 2016.

SILVA, E.; GOMES, L. G.; SANTANA, V. H**. Escola e comunidade:** uma relação necessária. https://docplayer.com.br/53477327-Escola-e-comunidade-uma-relacao- necessaria.html. ACESSO 2 ABR 2022.

SOUSA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, 2008.

SOUSA, V. A interação família – escola os anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 49, p. 152-173, 2021.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Editora Plano, 2001

Gestão democrática: desafios, limites e possibilidades no cotidiano escolar

Mariana Lopes dos Santos
Francisco José Brabo Bezerra

Resumo

O presente projeto de pesquisa propõe um estudo investigativo sobre a prática de gestão desenvolvida numa escola pública da rede estadual de ensino de Sorocaba. Este estudo surgiu da necessidade de pesquisar como o gestor e a comunidade escolar vivenciam, ou não, a prática da gestão democrática como estratégia para alcançar uma educação de qualidade. Deste modo, tem-se neste um aparato teórico sobre os princípios e bases da gestão democrática no contexto público de ensino, bem como o perfil do gestor nessa concepção. Além da caracterização da realidade de gestão na instituição investigada a partir de um referencial bibliográfico (Libâneo, Veiga, Freire, Lima e Paro, dentre outros), pretende-se desenvolver uma análise de dados coletados em campo e elucidar as conclusões preliminares. A metodologia utilizada terá como base uma pesquisa de campo com estudo de caso, somada a anotações de observações e aplicação de questionário, tendo assim um caráter qualitativo. A pesquisa

pretende ressaltar os indicadores que tanto a equipe gestora quanto os demais membros da comunidade escolar identificam nas ações de gestão democrática, observando uma maior articulação entre a gestão e a comunidade escolar para uma participação mais efetiva e compartilhada. Com os resultados espera-se que os membros da equipe escolar estejam cientes de seu papel, para juntos traçar um plano de trabalho que prime pela mudança cultural no interior da escola, desencadeando a tomada de consciência e a responsabilidade de sua participação dinâmica no processo de tomada de decisões e exercício da cidadania.

Introdução

As grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que vêm ocorrendo atualmente no cenário da sociedade brasileira têm refletido na educação através das reformas nacionais juntamente a iniciativas no âmbito estadual e municipal, em leis e diretrizes que passaram a exigir das escolas um novo posicionamento quanto ao perfil da formação dos educandos.

Essas transformações estão influenciando a alteração das práticas pedagógicas e a forma de gestão das instituições de ensino, pressionando-as a repensarem o seu papel na promoção de uma educação de qualidade que atenda aos anseios da sociedade. O modo como a escola funciona e suas práticas de organização e gestão fazem diferença em relação aos resultados escolares de seus educandos.

Tem-se observado que apesar do discurso da gestão democrática em voga no sistema educacional e assegurada pela legislação brasileira, ainda estamos em processo de iniciação de desenvolvimento desse tipo de gestão entendida como pressuposto da participação coletiva da comunidade escolar.

A democratização da escola pública envolve autonomia dos professores e alunos no papel de construtores da sociedade, e pela atuação destes, como sujeitos do processo pedagógico. Os docentes devem ser capazes de tomar decisões, sejam individuais ou coletivas, para a prática

democrática no universo escolar. Sem isso, fica inviável a autonomia da escola para uma prática da "pedagogia da autonomia" (FREIRE, 1996). A autonomia do professor é intrínseca à sua profissão e um fator essencial à democratização da escola e do exercício das práticas pedagógicas, tornando-se então necessário rever, assim, as orientações tecnocráticas, que transformamos professores em "funcionários do sistema" (LIMA, 2000, p.98), enquadrando suas ações em currículos, orientações pedagógicas e em avaliações já determinadas pelos dirigentes burocráticos.

Para Paulo Freire, o primeiro passo é encarar a educação como um ato político, pois o trabalho educativo exige opção política.

> Se ao contrário, conscientes das dimensões políticas, cívicas, éticas, que marcam indelevelmente a educação, as práticas pedagógicas, a interação na sala de aula, a gestão curricular e a programação didática, os modelos de avaliação, a organização do trabalho pedagógico, os modos de gestão escolar etc., os atores escolares mais dificilmente deixarão de se assumir como atores políticos pedagógicos; e por essa via poderão mais facilmente abrir-se à reflexão, ao debate e à ação com outros autores (tradicionalmente representados como externos à escola), com outros saberes e poderes, cruzando-se com novos parceiros institucionais, com organizações comunitárias, movimentos sociais, etc. (LIMA, 2000, p. 41).

Por meio dessa autonomia as escolas adquiriram mais possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade. Essas alterações imprimiram à gestão escolar um caráter democrático de atuação para a superação do autoritarismo e do individualismo por meio da participação de todas as instâncias da escola na escolha de ações que priorizem a qualidade social do ensino.

Paro (2005), ao falar em gestão democrática, refere-se ao fato de ser necessário dar condições para que as camadas populares participem da vida da escola. O autor também caracteriza essa participação.

> Aceitando-se que gestão democrática, deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina,

> obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este espaço para que como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO, 2005, p. 16).

A gestão democrática, tomada como um dos princípios da educação na Constituição Federal Brasileira de 1988, após ser reivindicada pelos movimentos sociais e durante o período da ditadura militar, desencadeou uma perspectiva para resgatar o caráter público das escolas enquanto organizações públicas, na medida em que permite o restabelecimento do controle da sociedade sobre a educação e sobre a escola pública, através da eleição de dirigentes escolares, sendo que os conselhos escolares garantem a liberdade de expressão, de pensamento, de organização e criação coletiva na escola.

Desde o início da década de 90 as reformas na educação já vinham implantando mudanças na organização e na gestão escolar, mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei Federal 9.394/96 – a conhecida LDB, que se introduziram profundas mudanças na escola, ao tornar obrigatório para todo o sistema educacional o que já vinha ocorrendo de maneira disseminada pelo país.

A referida lei, em seu artigo 12, trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino propondo um processo de articulação com a família e com a comunidade para criar processos de integração entre sociedade e escola, além de se afirmar a necessidade de se compartilhar com pais e responsáveis não só as informações sobre frequência e rendimento dos alunos, mas também a responsabilidade de elaborar e executar a Proposta Pedagógica da escola. Além disso, a LDB, em seu artigo 13, incumbe os docentes a participarem da elaboração da referida proposta.

O artigo 23 de referido diploma legal atribui maior autonomia às escolas para organizarem-se em séries, ciclos, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, ampliando ainda o ato de avaliar e classificar os alunos mediante a verificação do rendimento escolar, bem como outras disposições no mesmo sentido.

Em consonância a essa tendência descentralizadora apresentada pela legislação educacional da década de 90, o Plano Nacional de Educação estabelece como um de seus objetivos e prioridades a gestão democrática.

> Democratização da Gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 34).

Além da Constituição Federal de 1988, da LDB e do PNE, materializado pela Lei Federal 10.172/2001, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal 8.069/1990, que incentiva a participação da criança na tomada de decisões no que diz respeito a sua vida, na medida de suas capacidades.

Vê-se que a legislação educacional insere a Gestão Democrática nas escolas envolvendo a participação de todos que compõem a comunidade escolar e comunidade local e apresenta um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola. Isso irá repercutir no trabalho escolar e, sobretudo, no papel do diretor.

Na verdade, a legislação torna obrigatório para todo o sistema o que já vinha ocorrendo de forma esparsa no país. A autonomia dos estabelecimentos de ensino foi ampliada não só em relação à gestão como também às formas de organização escolar, consolidando os princípios da gestão democrática nas instituições públicas de ensino.

As instituições escolares são organizações complexas, ambíguas e paradoxais que refletem o modelo de gestão em que o administrador, inconscientemente ou não, desenvolve no interior dela. O grau de ambiguidade de uma política pode ser proposital, permitindo que os agentes interpretem e adaptem os objetivos a seus contextos. Tal interpretação pode ser uma estratégia de experimentação e aprendizado, mas também minimiza os conflitos entre os atores, e tais erros se desviariam do foco inicial. Nesse sentido, analisar a política educacional sob a ótica dos professores pode ser um caminho promissor para entender

as questões da qualidade e os fatores que limitam as possibilidades de implementação.

Libâneo (2004), considerando as finalidades políticas e sociais da educação, apresenta duas concepções de gestão bastante diferenciadas: a científica racional e a sociocrítica. Na concepção científico-racional, supramencionada, a escola é considerada como uma realidade objetiva e neutra, que funciona racionalmente de forma burocrática e tecnicista. Assim, pode ser planejada, controlada e avaliada de modo a gerar mais resultado do que gasto de recurso para seu funcionamento, atingindo os objetivos previstos. Neste sentido,

> As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2004, p. 120).

Na visão sócio-crítica a escola é concebida como uma organização construída pela comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais instâncias) no processo de tomada de decisões e a gestão se desenvolve a partir do coletivo, por meio da interação e participação nos projetos e nas ações e no exercício de práticas colaborativas que buscam alcançar objetivos comuns.

> Na concepção sócio crítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no meio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político (LIBÂNEO, 2004, p. 120).

A acepção plena da participação com base em Lück (1996) refere-se a uma mudança de atitude, na qual cada membro da organização reconhece e assume seu poder de decisão para transformar a dinâmica escolar, tanto em sua cultura como em seus resultados, decorrentes de sua competência e vontade de compreender e agir sobre as questões que lhe dizem respeito, no qual poderia se definir como sendo

> Um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende

> da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 15).

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico é uma das vias para a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo em vista a democratização do ensino e das relações que se desenvolvem no interior do sistema escolar, desde que sua elaboração seja produto de um esforço coletivo e expresse os anseios, as necessidades e os interesses da classe constituidora da escola.

> [...] se concebermos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve-se voltar – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 1992, p. 39).

Nesta perspectiva, Veiga (2002, p. 12-13) coloca que o projeto político pedagógico "[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola". Assim, por meio do projeto político pedagógico, como verdadeiro mecanismo de articulação da gestão colegiada e compartilhada, a escola estabelece finalidades, metas e ações educacionais que são indispensáveis para a qualidade do ensino.

Diante do exposto, o presente projeto de pesquisa tem por objeto a atuação do gestor escolar. Desse modo, buscamos problematizar quais são os limites e as possibilidades de sua atuação enquanto mediador do projeto educativo. Para tanto, o público-alvo compõe-se da equipe de gestores.

O problema evidenciado será quais os limites e as possibilidades de o gestor ser o mediador do projeto educativo nas escolas, na descentralização do poder, com a função de dinamizar e estimular o processo de participação dos sujeitos educativos, a partir do referencial de gestão democrática. O público-alvo consiste, especificamente, em uma equipe gestora da rede estadual de Sorocaba.

Desafios na gestão escolar

Considerando que a escola tem o dever de promover a socialização dos saberes por parte dos alunos, pela ação dos professores, pela organização pedagógica e gestão escolar, sua responsabilidade é de assegurar além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, culturais, ambientes que primam pela cultura de vivência democrática e participativa nos espaço relacionais dos sujeitos educativos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 206, igualmente previsto na LDB.

Nesse sentido, o processo educativo torna-se uma tarefa na qual educador e educando, ou, liderança e massa, sejam ambos os sujeitos desse processo, sendo capazes de entendê-lo, de conhecê-lo, mas também de recriá-lo de forma crítica. "Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, e o que deve ser: engajamento" (FREIRE, 1987, p. 56).

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p. 120).

Para tanto, faz-se necessário superar as formas tradicionais de organização e gestão escolar, adotando formas alternativas, criativas, de modo que os objetivos sociais e políticos dos atores envolvidos (alunos, professores e comunidades) sejam contemplados com estratégias e projetos compatíveis para o desenvolvimento das funções operativas.

> Entende-se que para considerar que uma gestão democrática e participativa seja realmente efetivada, ela deve estar preparada para além do conhecimento, das relações sociais escolares e consiga chegar até a sala de aula, no processo ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 69).

Nesse sentido, acredita-se que essas medidas não devem provir somente dos processos funcionais do gestor, mas de todos aqueles que trabalham e acreditam na melhoria da escola e do processo educativo, comprometidos com as transformações sociais, ainda centralizada e pouco perceptiva à mudanças, em que o processo de tomada de decisões

é determinado pela hierarquia vertical e burocrática da figura do gestor. Com este estudo, buscamos conscientizar para a ideia de que o gestor deve ser o mediador do projeto educativo nas escolas, na descentralização do poder, com a função de dinamizar e estimular o processo de participação dos sujeitos educativos.

> Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isto parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão de divergência nas discussões e decisões (PARO, 2005, p. 46).

O processo por meio do qual se dá a prática de gestão no interior da escola influi na qualidade do ensino oferecido por ela. E assumida uma concepção de qualidade e de produtividade da escola é importante considerar as implicações da forma como uma gestão direciona os trabalhos no interior da organização de ensino.

Diante do exposto, pretende-se analisar se existem instrumentos institucionais que promovam a participação da comunidade nas ações escolares, bem como nas tomadas de decisões. Atribuindo, assim, função e importância exigidas para se entender como a comunidade e outros representantes podem colaborar para a melhoria de um trabalho pedagógico implantado com base nos princípios de democracia, participação e cidadania.

É preciso ressaltar a importância dos mecanismos de participação popular nas escolas públicas, como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e as reuniões participativas do Conselho de Escola. Os pais devem fiscalizar e ajudar no funcionamento da escola, tornando-se também responsáveis pela instituição e pelo processo pedagógico e não apenas executores de atividades, pois o que destacamos nesse processo é também a aprendizagem que um momento de debate pode ocasionar, bem como o direito de participar e exercer a cidadania.

Para Benevides (1994), a concepção de cidadania ativa se dá na participação direta dos cidadãos e essa participação popular ocorre na vivência política, na qual se aprende a participar e exercer cidadania participando. Também entende a participação popular como uma "escola da cidadania" e, para que isso ocorra, é necessário garantir canais abertos de participação popular que ajudarão na formação de novos "sujeitos políticos" (BENEVIDES, 1994, p.18-9).

Desse modo, essa pesquisa pode contribuir para a formação de sujeitos participativos, proporcionando um conhecimento teórico que esclareça como podemos vivenciar os princípios e as características da gestão participativa na dinâmica escolar por meio de propostas aqui apresentadas.

Metodologia e etapas da pesquisa

As inquietações e os questionamentos presentes na esfera educacional se relacionam aos trabalhos da gestão escolar, vez que atuando em instituições públicas de ensino influenciam novos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica sobre a prática de uma gestão democrática na escola, a partir de um estudo investigativo numa unidade de ensino da rede estadual, na cidade de Sorocaba, a fim de promover uma análise-reflexiva sobre a forma como a gestão dessa instituição vem atuando, bem como apontar estratégias de trabalho que possam ser adotadas como promoção real de uma gestão participativa na escola.

Diante disso iniciam-se os estudos a partir da seguinte problemática: de que forma a gestão da escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Sorocaba, está sendo desenvolvida sob os parâmetros de uma gestão democrática e participativa para que venha a atender aos anseios da população na promoção de uma educação de qualidade?

O procedimento metodológico para a realização desse estudo consiste num estilo qualitativo de pesquisa, cuja essência centra-se no processo, enfatizando a perspectiva dos participantes, e o investigador trabalhará com dados descritivos observados.

Severino (2007) considera mais adequado empregar os termos abordagem qualitativa e abordagem quantitativa, por considerar que muitas são as pesquisas com metodologias diferenciadas, as quais podem caracterizar-se como uma abordagem qualitativa e abordagem quantitativa. É importante lembrar que "[...] são várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem quantitativa. Modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas" (SEVERINO, 2007).

Severino (2007) cita a pesquisa participante como "[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades". Por meio da pesquisa participante, há a participação interativa com os sujeitos e a realidade na qual eles estão inseridos, por meio de envolvimento o mais próximo possível de todos os participantes.

Resultados e discussões

A proposta de investigação irá se desenvolver em três momentos distintos, o primeiro com a seleção e a definição do problema, a escolha do local a ser investigado bem como o estabelecimento de contatos para acesso ao campo de pesquisa.

Num segundo momento, uma busca mais sistemática dos dados selecionados, nas atas de reuniões dos colegiados e no Projeto Político Pedagógico, como os mais importantes para compreensão e interpretação do problema investigado.

No terceiro momento haverá explicação da realidade das concepções de gestão democrática, com o objetivo de detectar os princípios subjacentes ao problema situado nas descobertas de um contexto mais amplo, em que se buscará conhecer os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas no qual o fenômeno poderá ser interpretado e compreendido. As técnicas utilizadas durante a pesquisa de campo serão as observações sistemáticas, diretas, visando uma descrição

minuciosa dos componentes das situações. Quanto ao registro dos dados, tendo por base os pontos críticos, procurará descrever, de forma cursiva, as situações observadas em algumas práticas da vida escolar, as anotações de observações e a aplicação de questionário serão registradas a partir de situações específicas, sendo que para completar as observações será feita análise de documentos produzidos pela escola, como atas de reuniões, proposta político-pedagógica, a sistematização de dados em gráficos e sua respectiva análise.

Referências

BENEVIDES, M. V. Democracia e Cidadania. In: BOAS, Renata Villas. et all. (org) **Participação Popular nos Governos Locais.** São Paulo: Pólis, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Imprensa Oficial. São Paulo/SP, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Plano Nacional da Educação. Brasília, 2001.

_____. **Constituição Federal**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de abril de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática inclusiva. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 69-120.

LIMA, L. **Organização Escolar e Democracia Radical:** Paulo Freire e a

governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, H. et all. Sobre dimensão participativa da gestão escolar. **Revista Gestão em Rede.** 1996.

PARO, V. H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Ideias,** nº 12, 1992.

_____. G**estão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político – Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 2002.

Letramento na Grécia antiga: o início de uma controvérsia

Cristiano Coutinho da Cruz

Resumo

A concepção de letramento funcional origina-se de um debate antropológico sobre o papel da escrita nas sociedades antigas, em especial da Grécia antiga. Goody e Watt formularam, no artigo "As Consequências do Letramento", e na obra "A Revolução da Escrita na Grécia e suas Consequências Culturais" de Havelock, que os antigos gregos alcançaram uma revolução intelectual a partir da introdução da escrita. Busca-se defender que a escrita é fundamental para o desenvolvimento econômico, a mobilidade social e a consolidação da democracia. Essas ideias influenciaram as formulações de letramento da Unesco e produziram muitas expectativas no letramento. Diante desse cenário, busca-se refletir sobre essas pressuposições inadequadas, pois raramente se discute como ocorrem os supostos efeitos do letramento em determinado contexto social.

Introdução

O tema desta pesquisa trata de como as práticas de letramento presentes na Grécia antiga possibilitaram a criação de grandes expectativas de mudança social. Como explica Kleiman (2008, pág. 487 e 488) vivemos uma verdadeira efervescência no Brasil de leis, normas e preceitos destinados a regular o ensino fundamental e o ensino médio. Entre esses documentos, existe uma onda de produções referentes ao letramento ou aos letramentos. Essa mudança no sistema educacional produz incertezas no professor alfabetizador. Em tal processo, Thomas (2005, pág. 22) enfatiza que "[...] o letramento carrega hoje um pesado ônus de expectativa. As campanhas de alfabetização da Unesco visam erradicar totalmente o analfabetismo, na esperança de que o letramento promova o desenvolvimento econômico, o pensamento racional e o empenho científico no Terceiro Mundo".

De acordo com Thomas (2005, pág. 22), "[...] o letramento é, consciente ou inconscientemente, igualado à civilização". O processo de alfabetização e de letramento nas sociedades ocidentais é tão intenso que parece impossível imaginar que outras sociedades se desenvolveram com pouco ou quase nenhum contato com a leitura e a escrita em sua forma moderna. No caso das culturas antigas, em particular da Grécia (apesar das dificuldades que a identidade "Grécia antiga" possa gerar), todas essas civilizações antigas estavam alicerçadas em completa ausência das práticas modernas de letramento. Sendo assim, será necessário realizar um breve resumo histórico para contextualizar a discussão do letramento moderno aplicado à Grécia antiga.

Segundo (LUIS, 2014), no século XIX a.C., o alemão Heinrich Schliemann descobriu os sítios arqueológicos de Tróia e Micenas usando apenas os poemas homéricos. Os dados arqueológicos coletados apontavam para uma conexão real entre vários aspectos contidos nas obras homéricas e o que os arqueólogos encontraram nesses sítios. Desde então, a partir dos achados arqueológicos de Micenas e também de outras cidades importantes, como Creta, Cnossos, Pilos, Atenas, entre outras, um novo olhar foi direcionado para os gregos porque, até então, conhecia-se a história grega de Homero (século VIII a.C.) em diante.

De acordo com (LUIS, 2014), o século em que Homero viveu era bem diferente daquele mundo descrito em seus poemas. Logo, a civilização descrita nos poemas homéricos foi chamada de micênica porque Micenas era o centro do poder, floresceu no século XVI a.C. e morreu no século XII a.C. Essa civilização possuía uma escrita à mão silábica denominada Linear B, que foi usada apenas para registros da burocracia palaciana. Esse foi o primeiro sistema de escrita dos gregos. Com as intensas invasões que se seguiram, não só no continente grego e em suas ilhas, como também no planalto da Anatólia, na Ásia, tudo foi destruído, devastado e queimado. Uma época sombria se seguiu ao colapso dessa civilização. Assim, do século XI a.C. ao século IX a.C. nada temos de registro substancial porque aquela escrita palaciana desapareceu com aquela civilização. Mas no século VIII a.C. um novo alfabeto foi criado a partir da adaptação do alfabeto fenício. Assim, percebe-se,

> [...] que a escrita Linear B dos micênicos estava confinada a poucos e que houve uma brutal descontinuidade desse sistema porque já não era mais o mesmo alfabeto que apareceu no século VIII. Então, já naquela época, a única plataforma de expressão da língua era fundamentalmente oral: ouvia-se e falava-se e nada mais do que isso. E toda poesia e/ou expressão cultural era transmitida pela palavra falada. Junte-se a isso o fato de que a escrita e a leitura se espalharam gradualmente (e não necessariamente caminharam conjuntamente desde o princípio) pela cultura grega até preponderarem na metade do quarto século antes de Cristo. Portanto, temos um lapso temporal de aproximadamente 400 anos em que a Grécia deixa de ser iletrada no sentido mais amplo da palavra e torna-se uma cultura apoiada nas palavras lidas e escritas. Entretanto, a ideia de que a plataforma escrita criou uma interface, uma espécie de zona cinzenta, com a plataforma oral, soa bastante instigante porque a passagem da oralidade para o letramento não é brusca e nem súbita. Os textos gregos dessa época podem fornecer indícios interessantes nesse sentido (LUIS, 2014, p. 14).

É a partir da compreensão dessa relação entre a oralidade e a escrita que surge a busca pelas modificações cognitivas. Segundo Luis (2014), é o que pensa, por exemplo, Havelock. Este último defende um forte intelectualismo presente nas obras de Eurípides e levanta como um sintoma da "revolução silenciosa", representada pela crescente

influência da palavra escrita. Sendo assim, o vocabulário empregado por Eurípides apresentaria uma nova fase: a palavra em termos abstratos, o que pressuporia um distanciamento entre língua e fala numa atividade em que a consciência se volta cada vez mais para o exame analítico da linguagem. Somente o registro escrito da língua propicia tal procedimento intelectivo. Dessa forma, é destacado que Eurípides se apoiava no uso de verbos compostos à base de preposições, pois a precisão que eles tinham permitia a Eurípides fazer distinções lógicas e diferenciações psicológicas sutis.

Essa é a tese central daqueles que defendem as modificações cognitivas empreendidas pela cultura da alfabetização progressiva e substitutiva da cultura oral nos séculos seguintes. Entretanto, é necessário ter cautela, pois não há muitos registros dessas atividades de letramento na Grécia antiga. Muitos argumentos foram aduzidos a partir da iconografia e de passagens de alguns dramas que faziam referência, em imagem ou não, de atividades relacionadas à leitura e escrita.

Após essa breve exposição do contexto histórico, é necessário destacar a existência de uma controvérsia sobre os efeitos do letramento. A crença dos avanços das funções cognitivas através do processo de letramento está presente tanto em Havelock, como em Goody. Os dois autores defendem a mesma tese, porém, não são iguais: o primeiro fundamenta as suas teses em indícios presentes na própria Grécia antiga, enquanto o segundo busca reformular a tese do letramento autônomo contra as objeções à abordagem defendida por ele a partir de analogias entre o processo contemporâneo de letramento de povos da África (imposto por colonizadores) e os indícios de sociedades antigas (em especial a sociedade grega). Intimamente vinculada estão as formulações de Havelock e de Goody com a escola de pensamento que toma o meio de comunicação em si mesmo (escrita, fala, televisão) como sendo um fator determinante sobre a mentalidade. Sobre isso, Thomas esclarece:

> [...] abordagem procura efeitos gerais de letramento enquanto tal (por exemplo: Goody, 1968, 1977, 1986). Street denomina essa abordagem o modelo "autônomo" de letramento: ela reivindica ou supõe que o letramento é uma habilidade ou tecnologia simples que tem certos efeitos-

> padrão, previsíveis, sobre uma sociedade (por exemplo, racionalidade). Aqui, o letramento é mais ou menos como um catalisador num experimento químico – acrescente-o a uma sociedade e, sem que ele mesmo sofra mudança, fará com que essa sociedade mude. O modelo "autônomo" pode ser intelectualmente associado a Marshall McLuhan. Nessa tradição, métodos de comunicação são questões de tecnologia apenas, e na era dos primórdios da televisão, a tecnologia (que era concebida como totalmente "autônoma") estava para mudar tudo. Expoentes dessa abordagem podem ser acusados, com considerável justificativa, de um tipo de "determinismo tecnológico" (THOMAS, 2005, p. 34).

Inicialmente, os pressupostos elaborados por Goody e por Havelock serão analisados. Após isso, realizaremos a comparação entre esses pressupostos e a concepção de letramento presente na Unesco. Em seguida, realizaremos o enfrentamento dessas elaborações com as reflexões de Luckesi sobre as formas de abordagem pedagógica. Por fim, verificaremos a incompatibilidade entre e a concepção de história e sociedade do letramento funcional (um tipo de letramento autônomo) e a concepção de história e de sociedade presente no letramento revolucionário ou ideológico.

O interesse em relação aos efeitos do letramento sobre as funções cognitivas iniciou-se a partir da prática enquanto professor de filosofia. O contexto de retorno da filosofia é marcado pelas tentativas de superar a instrumentalização dela. Gallo (2010) esclarece o equívoco das duas principais justificativas elaboradas para o retorno da filosofia durante a década de 80 e como elas são aglutinadas na LDB de 1996. Defender o retorno da filosofia a partir da criticidade ou a partir do trabalho interdisciplinar instrumentaliza a filosofia, uma vez que tais justificativas demonstram os anseios da luta contra a ditadura e não se preocupam em explicar a contribuição peculiar da filosofia para a formação dos jovens. Não há a preocupação da construção de um letramento filosófico e a reflexão das condições de sua possibilidade.

Pressupostos de Goody e Watt

No artigo "As Consequências do Letramento", reimpresso na obra Literacy in Traditional Sociales (1968), Goody questiona os antropólogos. Estes últimos, buscando superar uma visão etnocêntrica da antropologia do século XIX d.C, que supõe o modelo aristotélico de explicação como válido para todas as culturas e o homem primitivo como tendo a "mente primitiva", acabam negando qualquer distinção entre sociedades letradas e não letradas. Tal postura para Goody é um equívoco.

Primeiramente, uma sociedade sem escrita transmite de geração a geração não apenas os costumes, mas a sua visão de mundo, ou seja, as categorias de compreensão da realidade. Isso ocorre principalmente pela linguagem, apesar que pode ocorrer parcialmente por imitação. O autor enfatiza a existência de mecanismos mnemônicos que diminuem os processos interpretativos. Assim, cada geração que recebe e transmite a herança cultural não a altera totalmente.

A diferenciação entre mito e história pressupõe uma sensibilidade que utiliza registros escritos, uma vez que a escrita introduz mudanças na transmissão do repertório cultural. Das pinturas rupestres, dos grafados e das pedras e madeiras talhadas da pré-história, o homem desenvolveu vários tipos de pictografias. Segundo Goody e Watt, as pictografias apresentam desvantagens como meio de comunicação,já que um "[...] vasto número de símbolos é necessário para representar todos os objetos importantes da cultura" (GOODY; WATT, 2006, p. 24). Dessa forma, torna-se complicado elaborar uma sentença simples e uma reduzida quantidade de coisas pode ser dita.

No fim do quarto milênio surgiram formas mais complexas de escrita. Nelas, surgiu o princípio fonético, que pela primeira vez tornava possível a escrita de todas as palavras de uma língua. A necessidade de gravar nomes pessoais de estrangeiros possibilitou os elementos fonéticos na escrita. Entretanto, a introdução do alfabeto propriamente dito apenas ocorreu na Grécia, já que as demais sociedades não conseguiram generalizar o princípio fonético para toda a sua escrita.

> Todas essas civilizações – sumérios, egípcios, hititas e chineses – eram letradas no sentido de que seus grandes avanços

> na administração e tecnologia estavam indubitavelmente conectados à invenção de um sistema de escrita; mas, quando nós pensamos na limitações de seus meios de comunicação se comparados aos nossos, o termo "protoletrado" ou "oligoletrado" pode ser mais descritivo sugerindo uma restrição do letramento a uma proporção relativamente pequena da população total (GOODY; WATT, 2006, p. 26).

Todos os alfabetos existentes derivam dos silabários fenícios. Este último foi criado durante o segundo milênio. Rapidamente, surgiu uma grande simplificação da escrita semítica que possibilitou a escrita grega. O alfabeto grego tomou alguns símbolos sem valor fonético na língua grega para representar vogais não representadas pelo alfabeto semítico. O sucesso desse alfabeto "democrático" em oposição à escrita "teocrática", do antigo Egito, é a vantagem de ler e escrever facilmente. Gerando um novo impacto na forma de transmissão da herança cultural.

Goody e Watt (2006) explicam que o impacto cultural da escrita alfabética não estava ainda esclarecido. Em relação ao sistema semítico, as evidências sugeriam que a escrita não criava uma forma autônoma de comunicação. Na verdade, a escrita era utilizada como um meio para ajudar o processo de memorização. Assim, a escrita auxiliaria na consolidação da tradição cultural existente. Isso teria ocorrido na Índia e na Palestina. Somente nos séculos seis e cinco, nas cidades-estados da Grécia e da Jônia, surgiram as primeiras sociedades letradas. Isso quer dizer que uma parte substancial da população era capaz de ler e escrever. Mesmo assim, os autores fazem algumas ressalvas:

> Deve-se lembrar que, certamente, a escrita grega do período clássico ainda era relativamente difícil para se decifrar, pois as palavras não eram regularmente separadas, que a cópia de manuscritos era um processo demorado e trabalhoso e que a leitura silenciosa, tal como nós a conhecemos, era muito rara até o advento da imprensa – os livros do mundo antigo foram usados principalmente para a leitura em voz alta, normalmente feita por escravos. Não obstante, a partir do século VI em diante, o letramento parece ser crescentemente pressuposto na vida pública da Grécia e da Jônia (GOODY; WATT, 2006, p. 35).

A Grécia não é apenas o primeiro exemplo dessa mudança, mas também o exemplo essencial para se isolar as consequências culturais

do letramento alfabético. Aqui, Goody e Watt apresentam uma distinção entre sociedades letradas e sociedades não letradas tentando superar a postura dos antropólogos que renega qualquer distinção entre esses tipos de sociedade.

A primeira distinção se relaciona com a possibilidade de verificar as inconsistências da tradição cultural. Nas sociedades não letradas, a tradição cultural se modifica a cada geração e as contradições com o presente são reformuladas sem a devida consciência dos indivíduos. Com a separação entre o mito e a história através do registro é possível verificar as contradições. Logo, nas sociedades letradas torna-se possível o ceticismo consequente. Essa forma de ceticismo não é a mesma que pode estar presente nas sociedades não letradas, pois nelas o ceticismo adquire uma forma pessoal, não cumulativa e que não levava a rejeição dos costumes do grupo. Somente com o ceticismo consequente tornou-se necessária a investigação a partir da crítica à tradição cultural.

Para realizar tal processo de investigação, os gregos separaram a verdade, a episteme e a opinião. Além disso, tiveram que produzir um método lógico e elaboraram muitas áreas do conhecimento (teologia, física, filosofia, biologia etc). A contribuição de Platão e Aristóteles para a elaboração das regras do pensamento foi fundamental. Assim, surgiu a convicção de que o processo de ler e de escrever é mais abstrato do que o processo de falar e de escutar.

A segunda distinção está relacionada à estratificação social. Há nas culturas protoletradas uma barreira entre os letrados e os não letrados. Com a escrita "democrata" da Grécia foi possível demolir essa barreira, gerando mais diversificação social e mobilidade social.

A terceira distinção se relaciona à compatibilidade entre democracia e escrita alfabética. Não é somente na Grécia, do século V a.C, que a capacidade de ler as leis consolidava a democracia, pois "a democracia como nós a conhecemos, então, está desde o princípio associada à alfabetização difundida" (GOODY; WATT, 2006, pág. 58). Os autores explicitam que essa é uma premissa básica da reforma liberal durante o século XIX d.C e a primeira metade do século XX d.C. Inclusive está presente nas diversas formas de pedagogia liberal e nas diversas

formas de pedagogia progressista. Se a democracia atual não é uma democracia educada e perfeitamente igualitária, como esperava James Mil, isso ocorre por causa das diversas tradições orais privadas.

Fica evidente nessa passagem que a tentativa de Goody e Watt de superar a dicotomia presente na antropologia entre "mente primitiva" e "mente civilizada" gerou uma nova dicotomia: letramento como oposto à oralidade. Assim, os dois termos começam a ser pensados como conflituosos. Além disso, é sugerida uma suposta ampliação das capacidades mentais através do letramento. Uma vez que as regras do pensamento (lógica) se tornam necessárias para solucionar fenômenos desconhecidos das sociedades não letradas. Estas capacidades mentais seriam responsáveis pela criação de indivíduos mais ativos e de uma sociedade mais rica e diversificada (o aumento da especialização).

A principal diferença entre a abordagem de Goody e Havelock está nas analogias presentes entre passado e presente. Havelock não aceita a possibilidade de comparação entre o processo colonizador da África (imposição do letramento) com o processo original da invenção, pois no primeiro caso, já há uma estrutura (escola primária, documentos etc.) que se impõe sobre a outra sociedade. Está última analogia parece estar presente na abordagem de Goody quando se propõe a atualizar as propostas presentes no artigo "As Consequências do Letramento":

> Por necessidade confinei a minha atenção de maneira geral a duas situações deste tipo, uma com, a outra essencialmente sem escrita: o Próximo Oriente da Antiguidade, isto é, o local onde surgiu a escrita, a a África Ocidental contemporânea, onde o seu uso tem proliferado ao longo dos últimos cinquenta anos (GOODY, 1986, p. 9).

Como vimos, Goody e Watt supõem que o letramento alfabético possibilitou o surgimento do ceticismo consequente, uma vez que é possível verificar as inconsistências da tradição cultural (a separação entre mito e a história) através do registro. Assim, torna-se necessária a investigação a partir da crítica à tradição cultural. Portanto, os gregos desenvolveram diversas distinções no conhecimento e elaboraram um método lógico. Além disso, o letramento alfabético alterou a estratificação social. Já que demoliu ou pelo menos diminuiu as barreiras entre os letrados e os não letrados. A escrita democrata da Grécia gerou mais diversificação social

e mobilidade social. Por último, a capacidade de ler as leis consolidou a democracia. Havelock discorda em alguns aspectos em relação a Goody, pois não pressupõe, pelo menos não inicialmente, uma oposição entre oralidade e letramento.

> A teoria da oralidade, aplicada a Homero, com analogias derivadas da poesia oral balcânica, estimulou o hábito de considerar a prática oral e a letrada como mutuamente exclusivas. A escrita, presume-se, toma de assalto o espírito da composição oral e corrompe-o de maneira que a originalidade dele dá lugar à repetição mecânica. Esta imagem do que acontecera na Grécia foi alçada no exemplo das administrações coloniais equipadas com as técnicas avançadas aptas a produzir o regime da escrita, que invade e domina as sociedades iletradas. Não é essa a tese deste livro (HAVELOCK, 1996, p. 17).

Havelock defende que a Ilíada e a Odisseia são construções complexas que refletem a parceria entre a oralidade e a escrita. Ele não entende a oralidade como algo dominante até a morte de Eurípides (até a tragédia). "Mas numa perspectiva mais ampla, o espírito integral da literatura e da filosofia em exame neste livro não se dá perceber nem cingido à oralidade, nem como um fácil compromisso entre o oral e o letrado, sim como uma tensão dinâmica entre os dois" (HAVELOCK, p.17, 1996).

Trata-se de uma disputa entre duas formas de linguagem: a linguagem tratada de forma acústica (de acordo com princípios de ressonância - eco) e a linguagem de acordo com princípios arquitetônicos. Sendo assim, há diferença entre o processo original da escrita (Grécia Antiga) e o processo de letramento das sociedades contemporâneas que impõe a escrita às sociedades iletradas através da colonização. O autor defende que um longo processo de disputa entre as duas formas de linguagens citadas acima culminou em uma transformação da linguagem como um artefato ou tecnologia explosiva. Para sustentar isso, é necessário diferenciar o alfabeto grego de outras formas de escritas anteriores. Assim, grande parte do seu livro (pelo menos os primeiros capítulos) responde duas objeções presentes que poderiam refutar a especificidade que é afirmada aos gregos. Isso implica a defesa do pressuposto de que o conteúdo dessas obras, anteriores à sociedade grega, nunca alcançou o

padrão de sofisticação da arte literária grega e nem das literaturas pós-gregas:

> De dois pontos de vista bem diversos, esta avaliação do papel do alfabeto grego pode parecer, na melhor das hipóteses, exagerada - e, na pior absurda. O matemático há de considerar com razão essa arte como esotérica , e intelectualmente imperfeita. Se, como parece provável, puder ser mostrado, pela decifração de documentos pré-alfabéticos, que sociedades pré-gregas alcançaram um grau de sofisticação matemática inalcançado pelos próprios gregos, será tentador estender tal sofisticação, por analogia, também à documentação linguística. Se puderam esses povos resolver equações quadráticas, por certo também foram capazes de produzir uma literatura sofisticada.
>
> Por outro lado, os estudiosos das línguas orientais, que passaram a vida a decifrar os remanescentes das escritas hieroglífica, cuneiforme e semítica, assinalando as continuidades no avanço da arte de escrever, muito sabedores de quanto os gregos deveram ao estágio precedente, podem sentir-se autorizados a objetar contra a imputação de um valor "único" ao termo do processo. Podem preferir designar o que foi na verdade, uma "ruptura", um salto inovador, como nada mais que um "aperfeiçoamento" em sistemas preexistentes (HAVELOCK, 1996, p. 15).

Aqui, é pressuposto um processo entre níveis diferentes da linguagem tratada de forma acústica (de acordo com os princípios de ressonância-eco) e a linguagem de acordo com princípios arquitetônicos. Assim, há momentos em que a primeira se impõe mais (Homero e Hesíodo) e há momentos em que a segunda busca extrapolar a primeira (os pré-socráticos). O que implica uma ruptura com a imagem de uma Grécia sempre letrada ou com a ideia de uma transformação automática de uma sociedade grega iletrada em uma sociedade grega letrada através da escrita. Logo, os primórdios da filosofia grega não é uma história de sistemas, mas da busca de uma linguagem específica para a filosofia. Dessa forma, o verdadeiro pai da história não é um escritor (Heródoto), mas o próprio alfabeto "[...] a memória oral trata fundamentalmente com o presente. Ela registra as instituições do presente, não do passado" (HAVELOCK, p. 31, 1996).

A questão da passagem do domínio de uma linguagem tratada de forma acústica (de acordo com princípios de ressonância-eco) para a linguagem de acordo com princípios arquitetônicos, desenvolvida através da leitura e da escrita, não ocorre através do surgimento de escritores, mas da construção de um público leitor amplo para formar uma maioria. Em qual contexto esse público leitor foi constituído na Grécia antiga?

> Os gregos dos períodos clássico e arcaico não fizeram registro de seus hábitos de leitura. Os testemunhos que existem - um acervo considerável - são diretos. Um cálculo conservador levaria a concluir que uma generalização do conhecimento da escrita se verificou em Atenas no último terço do século V a.C; no fim da época de Péricles, mas não antes. Isso significa, no caso da Grécia continental, um lapso de tempo de bem uns 250 anos entre a data da invenção original e sua aplicação social. Na Jônia, o período pode ter sido mais curto. É crivo uma demora desse vulto? Pode ser, se forem levados em conta alguns elementos de psicologia elementar (HAVELOCK, 1996, p. 274).

Buscando explicar a demora entre a invenção do alfabeto e a construção de um público leitor que fosse a maioria, Havelock utiliza como justificativa a força do hábito de uma cultura baseada na fala e no ouvido (linguagem tratada de forma acústica) para uma outra forma de linguagem em que se valorizam a mão e a visão. O que implica um emparelhamento entre a audição e a visão para que a aplicação social funcione. Esse processo, segundo hipótese de Havelock, ocorreu pela necessidade de um suplemento da tradição homérica em idioma ático, pois Homero não era o dialeto nativo: era predominantemente jônico. Sendo assim, o drama grego realizou o processo de constituição desse público leitor e produziu a harmonização entre a audição e a visão. Esse processo será finalizado e culminará na filosofia clássica. Apesar das sofisticações da argumentação de Havelock em relação aos argumentos de Goody, há uma convergência em relação à ideia do desenvolvimento das capacidades mentais através de uma forma específica de letramento alfabético (concepção de letramento como "determinismo tecnológico") e diminuição da relevância da oralidade através do aumento do público leitor.

Oriundas dessas formulações, a oposição entre letramento e oralidade gera, inicialmente, a necessidade de erradicação do iletramento. Além disso, produz a ideia de uma autonomia do processo de alfabetização,

já que se trata apenas que o indivíduo funcione em determinado contexto social. Nos documentos da Unesco essa necessidade de erradicação do iletramento será superada, mas se mantém o pressuposto da oposição entre oralidade e escrita. Logo, a ideia de um letramento autônomo (que não se preocupa com a influência social no processo de alfabetização) continua em todas as publicações da Unesco. Ao analisar o Infográfico do Dia Internacional do Letramento 2016, Sousa (2017) explicita o letramento autônomo (o letramento funcional é um tipo de letramento autônomo) como encravado nas políticas da Unesco.

Entendemos o processo de alfabetização e letramento como distinto: uma coisa é o processo de aquisição da língua (oral e escrita) e outra é o processo permanente de desenvolvimento da língua (oral e escrita). Sendo assim, buscaremos distinguir duas tendências de letramento. A primeira é chamada por Soares de "liberal". Esta posição valoriza a funcionalidade como característica essencial das habilidades e dos conhecimentos da leitura e da escrita. Sua influência na definição de letramento da Unesco ocorreu a partir da pesquisa internacional realizada por Gray em 1956. Nesse documento, define-se o letramento funcional como conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar das atividades de sua cultura ou do grupo nos quais são necessárias a leitura e a escrita. Basicamente, o letramento funcional é pensado como "adaptação", ou seja, meio capaz de garantir a sobrevivência. Dessa forma, fica nítido que essa visão progressista e liberal de letramento tem como pressuposto que o letramento possui consequências somente positivas (SOARES, 2010).

Contrária a essa tendência de letramento é a perspectiva denominada "radical" ou "revolucionária". Esta concepção não concorda que as habilidades de leitura e escrita sejam neutras, ou seja, um conjunto de práticas sociais necessárias para que o indivíduo apenas funcione em determinada sociedade. Assim, o letramento não é um fenômeno autônomo de um determinado contexto social. Para essa concepção de letramento é impossível separar leitura e escrita do conteúdo "[...] que se pode ou se deve ler e escrever, segundo convenções e valores sociais e culturais, e das vantagens e desvantagens decorrentes das formas particulares em que a leitura e escrita são usadas, ou das formas que uma e outra assumem em determinada sociedade e cultura" (SOARES; 2010, p. 15).

Como consequência desta segunda postura se nega que o letramento sempre possibilite consequências positivas, ou seja, são negadas qualidades inerentes do letramento. A alfabetização e o letramento são relacionados a processos sociais mais amplos, e esses processos modelam os objetivos da alfabetização e do letramento e transmitem, reforçam valores, crenças, tradições e padrões de poder. Segundo Soares, um grande expoente dessa segunda concepção é Paulo Freire.

O livro "Alfabetização e letramento" é uma coletânea de artigos sobre os temas alfabetização e letramento publicados ao longo de um período de 13 anos. Na citação acima Soares utiliza a palavra "alfabetismo" no mesmo sentido que letramento. Após a publicação desse artigo em 1995, aos poucos revelou-se, na bibliografia, a preferência pela palavra letramento ao invés de alfabetismo. Somente em 2001, a palavra letramento foi dicionarizada pelo Dicionário Houaiss. Veremos abaixo como a Unesco, contraditoriamente, mescla a concepção de letramento funcional e a concepção radical ou revolucionária de letramento.

De acordo com Sousa (2017), a primeira marcação do infográfico se refere ao ano de 1965, apontado como o ano do World Conference of Ministers on the Eradication of Illiteracy. Nesse evento, a ideologia de erradicação do iletramento é evidente. O documento apresenta pressupostos que delimitam os letrados e os iletrados, tomando a escrita e a leitura como parâmetro. A concepção de letramento é aí reduzida à escrita e à leitura e se refere aos termos "reading", "writing", "arithmetics" como sinônimos de letramento.

Já na segunda marcação na linha do tempo, década de 1970, Sousa (2017) faz referência à Persepolis Declaration (1975), associada à citação que advoga letramento como uma relação entre letramento e exercício da liberdade ou emancipação social. Assim, o letramento é via de acesso à igualdade e à liberação social. A concepção de letramento é articulada como acesso para a liberdade e para a emancipação, ou seja, um ato político para o desenvolvimento do cidadão. É interessante perceber a incongruência entre os objetivos preteridos e a concepção de letramento funcional/autônoma defendida. Uma vez que o letramento funcional tem como base a escrita, a leitura e a matemática, é nítida a impossibilidade para levar adiante os projetos de mudança social por serem restritos

em relação às possibilidades de letramento e estarem fundamentadas em ideologias de neutralidade e objetividade independentes de outros contextos sociais possíveis.

De acordo com Sousa (2017), a terceira marcação menciona tanto a World Declaration on Education for All (1990), quanto a Hamburg Declaration on Adult Learning (1997), reportando-se aos anos entre 1990 e 2000, sendo que aqui o letramento é a habilidade necessária e fundante de outras habilidades. Além disso, reconhece-se a diversidade de necessidades de aprendizagem de jovens e adultos que demandam uma variedade de sistemas de ensino. O que fundamenta essa forma de letramento é a noção de pluralidade. Ela é apresentada na imagem de três círculos que se interseccionam, que representam os ambientes formal, informal e não formal de aprendizagem. Logo, nessa terceira reelaboração da noção de letramento os contextos não escolares são levados em conta. Aqui, o letramento é estruturado em torno de competências construídas a partir de quatro pilares educacionais, a saber: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a conviver e (4) aprender a ser. É importante destacar que o uso dos termos "habilidades" e "competências" não é evidente:

> O uso intercambiado das palavras "habilidades" e "competências" parece sugerir que elas são tomadas enquanto sinônimos, mas prefiro considerar que seja o caso de mais uma mudança na concepção de letramento nas políticas educacionais da UNESCO, ao longo dos cinquenta anos. Sendo assim, 'habilidades' seria o termo relacionado à concepção funcional de letramento, enquanto falar em 'competências' se adequaria à concepção ideológica. Isso porque 'habilidades' podem ser entendidas como meros procedimentos técnicos que, sem as competências, não constroem usos sociais. Logo, tornam-se necessários a mobilização de saberes e de esquemas sociais para articular habilidades variadas na performance de tarefas sociais (SOUSA, 2017, p. 656).

Segundo Sousa (2017), a quarta marcação na linha do tempo ocorreu no Dakar Framework for Action: Education for All (2000). Aqui o letramento está voltado para inclusão, especialmente, para mulheres, e o acesso, voltado para educação básica e continuada. Além disso, há uma visão autônoma de letramento que se relaciona com desenvolvimento e

benefício. Os benefícios são inerentes ao letramento, pois estão contidos nele, quando, na verdade, os benefícios são construídos socialmente. Assim, não existe garantia de que letramentos resultam em benefícios sociais e individuais para os agentes, sem que o contexto social seja levado em consideração. Do ano de 2010 em diante, e com projeções para o ano de 2030, são mencionados no infográfico e os eventos "UN Literacy Decade (2003 – 2012)" e "Incheon Declaration", que reafirmam aspectos de inclusão e de educação equitativa nas políticas de letramento da Unesco. Em toda a argumentação desenvolvida por Sousa, em sua análise dos documentos citados, fica subentendida uma concepção que sinaliza a relação entre letramento e desenvolvimento através do uso de estatística com o objetivo de mensurar os resultados conseguidos pelo letramento em nível global.

Como observamos acima, a concepção de letramento funcional já existe antes da formulação da oposição entre letramento e oralidade do artigo de Goody e Watt. Entretanto, esse letramento funcional da pesquisa internacional realizada por Gray em 1956 para a Unesco será reforçado pelos novos argumentos propostos por Goody e Watt e por Havelock de acordo com a tradição do "determinismo tecnológico" já citada acima. Na história dos documentos da Unesco sobre o letramento, está "entranhada" a concepção de letramento funcional. Tal proposta não se preocupa em relacionar o processo de letramento com aspectos mais amplos de uma determinada sociedade, mesmo que diga defender o letramento como prática social. O resultado é uma formulação eclética.

Abordagens pedagógicas e concepção de história e sociedade

Em seu livro "Filosofia da Educação", Luckesi (1992) apresenta o conceito de "senso comum pedagógico". Esse conceito se manifesta em determinados pressupostos sobre os sujeitos do processo educativo (o educador e o educando), o conhecimento e seu processo, conteúdo a ser assimilado, material didático e métodos e procedimentos de ensino. Inicialmente, o educador é apenas um indivíduo que segue um ritual durante o período de trabalho na escola. O autor apresenta a necessidade

do exercício do filosofar como um processo que se divide em inventariar os valores que explicam e orientam a nossa vida, criticar os valores e reconstruí-los (uma vez que ninguém pode viver na negatividade, ou seja, da vasculhação de valores). Isso é necessário porque quando não temos um corpo filosófico que dê sentido e oriente as nossas escolhas, assumimos o que é comum e hegemônico na sociedade. Sendo assim, não é a prática educacional que estabelece os seus fins, mas é a reflexão filosófica sobre a educação a partir de uma determinada sociedade. Logo, "As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase "naturais". Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade" (LUCKESI, 1992, pág. 31).

Uma pedagogia apresenta mais elementos que somente os pressupostos filosóficos, como os processos socioculturais, a concepção de psicologia do educando, a forma de organização do processo educacional em uma determinada realidade entre outras coisas. Porém, estes elementos compõem uma pedagogia quando estão aglutinados e organizados de acordo com determinados pressupostos e em uma direção filosófica. O que se desprende disso é que nenhuma abordagem pedagógica está ausente de pressupostos filosóficos. Como foi explicado anteriormente, existe um ecletismo que mistura letramentos distintos (letramento funcional e letramento ideológico) nos diversos documentos da Unesco e a incompatibilidade entre as duas abordagens não é resolvida, pois elas pressupõem concepções de sociedade e de história distintas.

De acordo com Luckesi (1992), há três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como um meio de transformação. Não vamos aprofundar os detalhes de Luckesi em relação ao primeiro entendimento. Limitamo-nos a dizer que a tendência redentora concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem em um todo organizado e harmônico sendo que a educação tem como objetivo integrar os grupos desviantes e as novas gerações. Assim, a história é compreendida como a harmonia que foi quebrada e precisa ser restabelecida através da diminuição dos desequilíbrios entre grupos e indivíduos na sociedade.

Dessa forma, Comênio é apresentado como o grande exemplo dessa orientação, porém vale observar que essa concepção de educação redentora da sociedade perdurou por épocas. Os enciclopedistas da Revolução Francesa (pedagogia tradicional) e os pedagogos do final do século passado (pedagogia nova) continuaram com essa mesma compreensão. Os enciclopedistas acreditavam na redenção da "sociedade pela educação das mentes e os pedagogos da escola ativa do final do século passado e início deste acreditavam na redenção da sociedade através da formação da convivência entre as pessoas, a partir do atendimento às diferenças individuais de cada um" (LUCKESI, 1992, pág. 40). Inclusive é possível afirmar que a tendência liberal tecnicista também pressupõe uma educação como educação redenção. Dessa forma, todas as tendências da chamada pedagogia liberal (a liberal tradicional, a liberal renovada progressivista, a liberal renovada não-diretiva e liberal tecnicista) pressupõem a mesma concepção de sociedade e de história.

É interessante visualizar que tanto na educação como reprodução e na educação como um meio de transformação é possível encontrar abordagens da sociedade e da história fundamentadas ou influenciadas pelas contribuições de Marx. Como exemplo da primeira tendência, é apresentado Althusser. Este autor não estabelece um modo de agir para a educação, ou seja, uma prática pedagógica. Apenas apresenta como ocorre a educação dentro da sociedade e não como ele deve atuar, pois a escola é o principal aparelho ideológico do Estado que garante a manutenção da ideologia dominante. Além disso, afirma que a escola substituiu a Igreja no esquema da reprodução através da veiculação de valores. Essa orientação sobre a educação não propõe uma abordagem pedagógica

A diferença entre a educação como reprodução e a educação como meio de transformação não está na concepção de sociedade, pois as duas compreendem a sociedade como determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos e, inclusive, a escola a serviço desses mesmos determinantes. A diferença está na possibilidade de uma atuação dentro da escola que não se limite à reprodução dessas mesmas condicionantes.

A educação como meio de transformação propõe, apesar da consciência de mecanismos de adaptação acionados periodicamente a

partir dos interesses dominantes e que podem ser confundidos com anseios da classe dominada, a constituição de estratégias para que a escola venha cumprir um papel importante em um projeto democratizador da sociedade. Dessa forma, apenas a educação como redenção e a educação como meio de transformação poderiam fundamentar o letramento funcional e o letramento revolucionário ou ideológico. Assim, os documentos da Unesco apresentam também um ecletismo em relação à orientação que a educação deve ter que é resultado da aceitação de concepções distintas sobre a sociedade e a história.

No capítulo 3, "Tendências pedagógicas na prática escolar", Luckesi (1992) apresenta as abordagens que compõem a concepção de educação como um meio de transformação: a tendência progressista libertadora (baseada nas contribuições de Paulo Freire que apresentam uma marca de atuação "não formal", pois ocorreram fora do ensino escolar), a tendência progressista libertária (baseada em experiências com o objetivo de transformação da personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário) e tendência progressista "crítico-social dos conteúdos" (a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino). Estas três tendências constituem a chamada pedagogia progressista. Após a exposição dessas três tendências, Luckesi se posiciona pela terceira abordagem progressista, que é formulada por Dermeval Saviani.

As relações democráticas no estilo não diretivo, que em um contexto não-formal (Paulo Freire) ou em contexto de dualidade de poder, através da constituição de ambiente específicos (tendência progressista libertária), poderiam apresentar resultados positivos, porém também podem ser facilmente utilizadas no ambiente escolar como uma forma sutil de adestramento dos estudantes e de professores. Inclusive produzido "movimentos" de acordo com os interesses da burocracia escolar que levaria aos participantes as "reivindicações sem conteúdo" ou mesmo ao puro servilismo. Logo, retirando as responsabilidades do Estado político de vários processos administrativos e educacionais e colocando-os na chamada sociedade civil. Assim, é preciso notar a capacidade de manipulação presente no ecletismo oriunda da combinação de concepções tão distintas de letramentos e de abordagens pedagógicas.

No texto "A lógica da escrita e a organização da sociedade" é apresentada a concepção de história de Goody (essa concepção de história pode ser generalizada para Havelock). A sua leitura parece pressupor que as transições mais importantes da história foram atribuídas aos meios e modos de produção, porém deveriam ser atribuídas aos meios e aos modos de comunicação. Assim, é possível compreender que Goody valoriza os aspectos gerais que garantem a explicação das mudanças entre as sociedades. Como transparece em seu comentário:

> Não me interessem simplesmente as diferenças pela diferença em si. Em primeiro lugar estou a tentar fornecer uma explicação mais satisfatória, a mim e ao leitor para certos conceitos de uso generalizado, sociológicos e antropológicos, históricos e do foro do senso comum, que têm sido utilizados para descrever as diferenças ou transições mais importantes da História das sociedades humanas. Esta tentativa leva-me a transpor parte da ênfase dada aos meios e modos de produção ao explicar a História humana para os meios e modos de comunicação (GOODY, 1986, p. 9).

Na "Ideologia Alemã", os autores concebem quatro modos de produção (a comunidade primitiva ou propriedade feudal, o modo de exploração escravista, o modo de exploração feudal e modo de produção capitalista). A Índia e o Egito na "Ideologia Alemã" e a China no "Manifesto Comunista" não aparecem de forma clara ou mesmo não passam de rápidas citações nessas obras. Um rápido comentário de Marx sobre essas sociedades é apresentado na "Ideologia Alemã", afirmando uma característica singular em que se encontram as sociedades asiáticas:

> Suponhamos que uma dada época julga ser determinada por motivos puramente políticos ou religiosos, se bem que política e religião constituem apenas as formas adquiridas pelos seus motores reais: o seu historiador aceitará aquela opinião. A imaginação, a representaçãoque esses homens determinados têm da sua prática real transforma-se no único poder determinante e activo que domina e determina a prática desses homens. Se a forma rudimentar sob a qual se apresenta a divisão do trabalho na Índia e no Egito suscita a existência nestes países de um regime de castas no Estado e na religião, o historiador pensa que esse regime de castas constitui o poder que engendrou a forma social rudimentar (MARX; ENGELS, 1974a, p. 51).

O regime de castas é uma forma de organização das sociedades asiáticas. Benoit (1998) chama a atenção para o problema da relação das sociedades asiáticas com o conceito de história de Marx. Grande parte das formulações de Marx sobre as sociedades asiáticas está presente nos artigos do jornal "New York Daily Tribune". De acordo com Machado (2020), é necessário prudência com a hipótese de eurocentrismo em Marx. Já que é comum a utilização de apenas 3 ou 4 artigos, exclusivamente, para a avaliação de como Marx concebia a expansão capitalista e sua relação com os países asiáticos. Negligenciando o fato de o autor ter produzido 40 artigos acerca da China e da Índia e o contexto histórico específico, é fácil impor interpretações estranhas ao pensamento de Marx. Além do mais, a utilização desses artigos normalmente se limita quase que exclusivamente aos seguintes artigos: "O domínio britânico na Índia", "Os resultados prováveis do domínio britânico na Índia" e "Revolução na China e na Europa". Todos foram escritos durante 1853. Buscando evitar isso, Machado (2020) propõe uma divisão em dois blocos de artigos: o primeiro momento composto por artigos escritos entre 1850 e 1853 e o segundo momento composto por textos escritos entre 1857 e 1862. É importante destacar que Machado limita a sua abordagem da seguinte maneira:

> A quase totalidade deles foi completamente ignorada pelos estudiosos do pensamento de Marx, cujo exame se restringiu aos artigos compreendidos no primeiro momento. De qualquer modo, mencionamos que alguns desses artigos abordam as relações anglo- chinesas sob a ótica exclusiva dos acontecimentos políticos internos à Inglaterra e, apesar de úteis para o estudo da potência mundial de então, não problematizam o tema de que nos ocupamos – as particularidades chinesas em meio aos eventos da época e o problema da expansão do capitalismo – e por isso não serão considerados no presente estudo (MACHADO, 2020, p. 65).

Depois de justificar a delimitação e a concentração dos artigos sobre a China, Machado (2020) apresenta que a concentração dos estudos em relação aos três artigos citados acima, buscam reflexões sobre o colonialismo ou sobre a questão nacional. Nesses artigos, é possível detectar uma oposição entre Ocidente e Oriente, porém, aqui, diferentemente da "Ideologia Alemã", há mais riqueza de detalhes sobre a estrutura das sociedades asiáticas. Inicialmente, devemos observar a relação entre o poder centralizador e as grandes obras de irrigação como é descrito nos artigos do "New York Daily Tribune".

> Em geral, na Ásia, desde tempos imemoriais, houve apenas três departamentos governamentais: o das Finanças, ou da pilhagem do interior; o da Guerra, ou da pilhagem do exterior; e, finalmente, o departamento das Obras Públicas. O clima e as condições do território, em especial, as vastas extensões de deserto, estendendo-se do Sara, através da Arábia, Pérsia, Índia e Tartária até às terras altas asiáticas mais elevadas, constituíram a irrigação artificial por canais e obras hidráulicas em base da agricultura oriental. Tal como no Egipto e na Índia, as inundações são utilizadas para fertilizar o solo da Mesopotâmia, Pérsia, etc; tira-se partido de um elevado caudal para alimentar os canais de irrigação. Esta necessidade primeira de um uso econômico e comum da água que, no Ocidente, levou a empresa privada a uma associação voluntária, como na Flandres e na Itália, obrigou, no Oriente, onde a civilização estava demasiado pouco desenvolvida e a extensão territorial era demasiado vasta para suscitar uma associação voluntária, à interferência do poder centralizador do governo. Daqui que tenha recaído sobre todos os governos asiáticos uma função econômica, a função de promover as obras públicas. Esta fertilização artificial do solo, dependente de um governo central e decaindo imediatamente com qualquer negligência na irrigação e drenagem, explica o de outro modo estranho facto de encontrarmos hoje estéreis e desérticos territórios inteiros que outrora foram brilhantemente cultivados, como Palmira, Petra, as ruínas do Iémen e grandes províncias do Egipto, Pérsia e Indostão; explica também como uma única guerra de devastação foi capaz de despovoar um país durante séculos e de o despojar de toda a sua civilização (MARX, June 10, 1853).

O governo é concebido com três departamentos: o de finanças, o de guerra e o de trabalhos públicos. E era responsável por grandes obras públicas que mantêm a sociedade. A agricultura só é possível através dessas obras. Além disso, existem comunidades aldeãs que são as formas de organização econômica ou unidades simples das sociedades asiáticas. Elas são autossuficientes por causa da sua combinação específica de agricultura e do artesanato doméstico. Em seus artigos New York Daily Tribune, Marx apresenta que existe um grupo responsável pela organização da comunidade isolada, ou seja, um grupo de funcionários subordinados ao poder central. Acima desse grupo, há o Estado na forma de despotismo

asiático. O déspota asiático é o "pai" das diversas comunidades simples. Essa noção de despotismos asiático se encontra pela primeira vez na "Crítica da filosofia do direito de Hegel":

> Na monarquia, na democracia e na aristocracia imediatas ainda não existe a constituição política como algo distinto do Estado real, material, ou do conteúdo restante da vida do povo. O Estado político não aparece como a forma do Estado material. Ou a res publica é como na Grécia, a questão privada real, o conteúdo real do cidadão (Bürger), e o homem privado é escravo; o Estado político como político é o verdadeiro e único conteúdo de sua vida e de seu querer; ou, como no despotismo asiático, o Estado político é apenas o arbítrio privado de um indivíduo singular, e o Estado político, assim é apenas como o Estado material, é escravo (MARX, 2005, p. 52).

Após essa breve apresentação, podemos enfrentar o problema da falta de inclusão das sociedades asiáticas no conceito de história do "Manifesto Comunista". Benoit (1998) desenvolve sua abordagem a partir dessa questão. Em seu ensaio: "A Luta de Classes como Fundamento da História" no capítulo II do livro "Ensaios sobre o Manifesto", ele argumenta que as leituras levadas a conceber a história de forma unilateral têm um mesmo fundo em comum. Inclusive, esse fundo em comum é encontrado no próprio "Manifesto Comunista".

> Isto é, toda a história escrita. A pré-história, a organização social anterior à história escrita, era quase desconhecida em 1847. Mais tarde, Haxthausen descobriu a propriedade comum da terra na Rússia, Maurer mostrou ter sido essa a base social da qual as tribos teutônicas derivaram historicamente e, pouco a pouco, verificou-se que a comunidade rural era a forma primitiva da sociedade, da Índia à Irlanda. A organização interna dessa sociedade comunista primitiva foi desvendada, em sua forma típica pela descoberta decisiva de Morgan, que revelou a verdadeira natureza da gens e a sua relação com a tribo. Com a dissolução dessas comunidades primitivas, a sociedade começa a se dividir em classes diferentes e finalmente antagônicas. Procurei retratar esse processo de dissolução na obra Der Ursprung der Famílie, des Privateigentums und des staats (A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado), 2A ed.Stuttgart, 1886. [Nota de Engels à edição inglesa de 1888.] (MARX; ENGELS, 1996, p. 66).

Através dessa nota, inserida por Engels, ocorre o revisionismo no conceito de história. Essa nota indica um caminho para a compreensão do conceito de história diverso ou oposto à conceituação do "Manifesto Comunista": o caminho da "A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado". Esta obra se utiliza muito da pesquisa de Morgan. A história será apresentada de forma unilinear: o estado selvagem, o estado bárbaro e o estado civilizado. O estado selvagem e o estado bárbaro correspondem ao período da pré-história, pois não há a escrita. O estado civilizado é o período em que há história, porque aparecem a escrita, as classes sociais, o estado e a propriedade privada.

O problema estaria localizado na transição do período do estado bárbaro (na fase superior) para o período do estado civilizado (a sociedade grega é a sociedade que chega nessa posição). Na obra de Engels, o primeiro caso, ou seja, o período superior do estado bárbaro é a comunidade primitiva que está organizada em gens. Já o segundo caso é o período heróico grego (fase de transição entre a comunidade primitiva e o modo de produção escravista). O primeiro modo de produção em que a história se manifesta seria no modo de produção escravista. Através desse caminho iniciam-se as leituras que defendem uma suposta história unilinear.

Para Benoit (1998), Engels generaliza a época heróica grega em algo "típico". Esse "típico" quer dizer que a constituição do Estado sempre pressupõe essa fase de transição da comunidade primitiva para a escravidão. Tal postura apresenta um procedimento de generalização que seria estranho à própria conceituação utilizada por Marx e pelo próprio Engels no "Manifesto Comunista". Através daquela nota, a história para Engels (Morgan) possibilita a seguinte interpretação:

> À luz assim destes desenvolvimentos de Engels (Morgan) poderíamos retornar ao começo do Manifesto e reinterpretá-lo. Antes da história existiu a história não-escrita, ou seja, a história da comunidade primitiva que antecedeu a luta de classes (estado selvagem e barbárie), porém, da dissolução da comunidade primitiva no estágio superior da barbárie, como teria ocorrido em Atenas, surge diretamente o Estado, a luta de classe, o modo de produção escravagista, o antagonismo entre livres e escravos. O começo do Manifesto, portanto, pode ser transformado aproximadamente assim: "A história [escrita] de todas sociedades [ou seja, excluindo-se a história

> da comunidade primitiva], é a história da luta de classes [isto é, após a dissolução da comunidade primitiva, com o nascimento do Estado, logo surgiu o modo de produção escravagista, a história passou a ser a história da luta de classes]." Então, como explicita a seguir o segundo parágrafo do Manifesto: "Livres e escravos, patrícios e plebeus, senhores e servos, mestres e companheiros, em uma palavra, opressores e oprimidos (...)"; e finalmente, no quinto parágrafo, chegando ao presente, "a burguesia e o proletariado". Estão descritos implicitamente assim todos os principais momentos da história até nossos dias (comunidade primitiva – escravagismo – feudalismo – capitalismo) e se avançarmos até o fim desta primeira parte intitulada "Burgueses e proletários", com a previsão da vitória inevitável do proletariado, vemos anunciar-se o novo modo de produção, o socialismo (BENOIT, 1998, p. 49).

Para Benoit (1998), a história é, na verdade, o movimento antagônico da luta de classes. O movimento da história é o movimento dos antagonismos das classes em luta, ou seja, existe somente história através da luta de classes. O conceito de modo de produção asiático serve aqui para a reflexão sobre como o modo de produção capitalista determina e subordina os elementos de sociedades anteriores em seu próprio processo de desenvolvimento. O tempo é pensado através de um modo de produção específico, ou seja, através do modo de produção capitalista. Para Benoit, não é possível pensar o tempo de forma abstrata, ou seja, exterior a um determinado modo de produção. Dessa forma, a forma abstrata de tempo pressupõe uma separação entre o passado, o presente e o futuro que está na base da concepção unilinear de história.

Para Benoit (1998), pode-se levantar como hipótese um período sem história, sem classes e sem antagonismo de classes, que é aquele correspondente à comunidade primitiva (os homens estão espalhando-se pela superfície terrestre). Das necessidades diferentes dos diversos continentes aconteceu a organização de modos de produção distintos. De acordo com Benoit, o motivo da exclusão do modo de produção asiático é o seguinte:

> É uma questão bastante discutida (...), saber se as castas sociais das diferentes sociedades asiáticas concordam com as verdadeiras classes sociais e se sim, até que ponto. Mas, não pode haver dúvida que Marx concebia o sistema de castas

> asiáticas não como uma forma de sociedade sem classes, mas como uma forma da relação de classe explorador-explorado. (...); o sistema de casta não é evidentemente uma instituição da sociedade primitiva, mas uma instituição da sociedade de classes precoce, pouco desenvolvida" (artigo citado, p. 19, in La Penseé, 14, 1964). Se o sistema de castas pode ser entendido como uma forma precoce da sociedade de classes, é precoce, na exata medida em que o antagonismo de classe (e o seu consequente devir) no sistema de castas ainda permanece fixa, estabilizado, aquém da luta, engessado em um sistema hierárquico imutável, resultante, como dissera Marx, de um estágio rudimentar da divisão social do trabalho. Nesse sentido preciso, o sistema de castas permanece aquém da luta de classes (ainda que não aquém da sociedade de classes) (TÖKEI, 1964 apud BENOIT, 1998, p.48).

No caso do modo de produção asiático, podemos compreendê-lo como um modo de produção com "classes precoces", ou seja, estas classes não estão totalmente desenvolvidas. A luta de classes não ocorre nas sociedades asiáticas, pois essas classes não conseguem desenvolver qualquer tipo de antagonismos entre elas. Isso é possível por causa de uma divisão rudimentar do trabalho. Apesar da interessante contribuição de Benoit sobre o tempo e sua relação com a história, sua interpretação da concepção de história em Marx, ela está presa em uma oposição entre Oriente e Ocidente difícil de aceitar. Centralizada nos 3 ou 4 artigos que Machado apresentava como primeiro momento de avaliação de Marx entre a relação de dominação dos europeus com as sociedades asiáticas. Essas conclusões ocorrem, pois, tanto no Manifesto Comunista (um texto programático-panfletário, sem um desenvolvimento teórico maior) como na Ideologia Alemã, em que há o pressuposto da passagem do isolamento das diversas nações para uma história universal.

> Ora, quanto mais as esferas individuais, que actuam uma sobre a outra, aumentam no decorrer desta evolução, e mais o isolamento primitivo das diversas nações é destruído pelo aperfeiçoamento do modo de produção, pela circulação e a divisão do trabalho entre as nações que daí resulta espontaneamente, mais a história se transforma em história mundial (MARX; ENGELS, 1974a, p. 45).

Como explica Machado (2020), Marx ainda colocava como fator fundamental para o desenvolvimento capitalista a expropriação

de produtos diretos através da ampliação da divisão técnica e social do trabalho. Logo, o propulsor do desenvolvimento capitalista é a relação comercial entre duas nações com níveis diferentes de desenvolvimento técnico-industrial, sendo que uma delas produzia mercadorias baratas através de um alto nível de domínio técnico-industrial. Dessa forma, é possível perceber que Marx acreditava que civilizações milenares (é só lembrar do caso da China no Manifesto Comunista) pudessem ser dissolvidas somente com o influxo do comércio e da tecnologia do Ocidente.

De acordo com Machado (2020), há uma orientação diversa dessa primeira equivocada formulação, mas para compreendê-la é necessário evitar rótulos ao pensamento de Marx. O reexame da questão chinesa por Marx se dá a partir do impacto dissolvente das mercadorias ocidentais sobre a estrutura chinesa. Apesar das diversos argumentos dos ingleses para justificar o fracasso do comércio com a China, Marx questiona cada uma dessas justificativas (o excesso de estoques decorrentes do fornecimento excessivo de mercadorias pelos britânicos nos primeiros anos da abertura comercial, falta de cuidado dos mercadores ingleses em relação à natureza das necessidades dos chineses, responsabilização do fiasco comercial à competição estrangeira, particularmente a dos Estados Unidos e, em menor medida, da Alemanha e da Rússia ou culpar a rebelião chinesa – que inclusive ocorreu por causa própria intervenção britânica), o fato é que as mercadorias inglesas não foram consumidas pelos chineses. Sendo assim, "como explicar que as mercadorias inglesas, produzidas em escala industrial, contrapostas à rudimentar manufatura chinesa, não encontrassem demanda nas vastas populações do Império Celeste?" (MACHADO, 2020).

Através da análise do artigo "O comércio com a China à luz das estruturas sociais deste país" (artigo do segundo momento), Machado (2020) apresenta que o influxo de mercadorias do Ocidente não tem o poder de dissolver a estrutura na qual se fundamentam as sociedades asiáticas. Sendo assim, por mais barata que seja a mercadoria inglesa, o camponês chinês não tem interesse, pois produz no âmbito familiar tudo o que precisa, logo, não precisa pagar para outro o que já possui. Para transformar o camponês chines em livre vendedor de sua força de trabalho, é necessário destruir a combinação entre atividade agrícola e indústria artesanal doméstica. Dessa forma, "anos antes, Marx concebia

uma China cuja estrutura social seria facilmente destruída pela maquinaria e pelos produtos industrializados dos Estados Unidos e da Inglaterra; agora, ao contrário, diz que o mais provável é que os ingleses nunca venham a lograr tal feito" (MACHADO, 2020).

Desse ponto em diante, Machado (2020) expõe a inflexão que representa os Grundisse, pois não se trata mais de conceber a expansão capitalista através do comércio de mercadorias. A expansão capitalista implica a dissolução de todas as formas fixas de relação entre homem, comunidade e natureza. Inclusive o próprio surgimento do capitalismo pressupõe essa dissolução e a transformação das diversas formas de relação com as condições inorgânicas de existência em uma massa de puros indivíduos para a constituição da força de trabalho. Aqui, Marx busca desvendar a genealogia do capital ou acumulação primitiva do capital. Dessa forma, o problema das condições originais da produção e da sua relação com as diversas formas de indivíduo e de comunidade é formulado:

> As condições originais de produção não podem, inicialmente, ser elas próprias produzidas - não são o resultado da produção. (Em lugar de condições originais de produção poderíamos dizer: se esta reprodução mostra-se, por um lado, como a apropriação de objetos por sujeitos, igualmente mostra-se, por outro lado, como a conformação, a sujeição dos objetos por e para um propósito subjetivo; a transformação dos objetos em resultados e repositórios da atividade subjetiva). O que exige explicação não é a unidade de seres humanos vivos e ativos com as condições naturais e inorgânicas de seu metabolismo com a natureza e, portanto, sua apropriação da natureza; nem isto é o resultado de um processo histórico. O que tem de ser explicado é a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e a existência ativa, uma separação somente completada, plenamente, na relação entre o trabalho-assalariado e o capital (MARX, 1975, p. 82).

As condições originais (uma forma de comunidade, a matéria, os instrumentos de trabalho e os produtos do trabalho) são considerados como os elementos que determinam o caráter de certo modo de produção, a configuração, na qual um desses elementos destaca-se dos demais, leva a constituição de um determinado modo de produção. Assim, Marx apresenta as formas de dissolução diversas de acordo com o elemento determinante do modo de produção. É importante destacar que as relações de servidão

e escravidão são consideradas como parte integrante das sociedades anteriores ao capitalismo e assim se pressupõe a sua dissolução para o surgimento do capitalismo.

De acordo com Machado (2020), a partir dos Grundisse, a tendência de expansão do capitalismo pelo globo terrestre não é alterada, mas a sua previsibilidade fica prejudicada e está longe de estar reduzida ao prognóstico simplificado do comércio universal impulsionado pelas mercadorias baratas inglesas. É a própria origem e expansão do capitalismo que pressupõe o ato político e violento de destruir todas as formas de relação dos seres humanos, através de uma comunidade, com a natureza como o seu corpo inorgânico. Além disso, isso implica a impossibilidade de um fatalismo nas análises de Marx. Um exemplo que ilustra essa imprevisibilidade está presente na carta de Vera Ivanovna Zasulitch a Marx, em 16 de fevereiro de 1881. Ela questionava:

> Nos últimos tempos, ouvimos dizer com frequência que a comuna rural é uma forma arcaica, condenada à morte, como se fosse a coisa mais indiscutível, pela história, pelo socialismo científico. As pessoas que apregoam isso se dizem vossos discípulos por excelência: "marxistas". Seu argumento mais forte muitas vezes é: "Foi Marx quem disse isso". Quando se objeta: "Mas como vós deduzis isso de seu O capital? Ele não trata da questão agrária e nunca fala da Rússia", eles replicam, de um modo talvez um tanto temerário: "Ele o teria dito se tivesse falado do vosso país". Vós compreendeis, portanto, Cidadão, até que ponto vossa opinião sobre essa questão nos interessa e como é grande o serviço que vós nos prestaríeis, expondo vossas ideias sobre o possível destino de nossa comuna rural e sobre a teoria da necessidade histórica de que todos os países do mundo passem por todas as fases da produção capitalista (MARX, 2013, p. 66).

Essa carta é da revolucionária russa Vera Zasulitch para Marx. Para respondê-la, escreveu quatro esboços. Zasulitch, que participou em 1878 de um atentado contra o coronel Trepov, governador czarista de São Petersburgo, fazia parte, ao lado de Georgi Plekhanov e Pavel Axelrod, de um grupo de revolucionários russos exilados em Genebra. Eles eram dissidentes do movimento narodnik – os assim chamados "populistas" da organização Narodnaia Volia [A Vontade do Povo] - e formam o grupo Tchorny Péredel [Partilha Negra], com interesse nas ideias de Marx e cujo

nome se refere a um programa radical de reforma agrária. O conteúdo da carta faz referência aos marxistas russos, baseando-se no famoso capítulo sobre a acumulação primitiva de "O capital", consideravam a comuna rural (uma forma de comunidade) uma formação arcaica condenada ao desaparecimento pelo progresso histórico. Nos esboços, Marx produz as seguintes reflexões:

> Em O capital, mostrei que a metamorfose da produção feudal em produção capitalista teve como ponto de partida a expropriação do produtor e, mais particularmente, que "a base de toda essa evolução é a expropriação dos agricultores". Continuo: "Ela [a expropriação dos agricultores] só se realizou de um modo radical na Inglaterra [...] todos os outros países da Europa ocidental percorrem o mesmo processo". [...] Portanto, restringi expressamente essa "fatalidade histórica" aos "países da Europa ocidental". Para não deixar a menor dúvida sobre o meu pensamento, eu disse na página 341: "A propriedade privada, como antítese da propriedade social, coletiva, só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas. Mas, conforme essas pessoas sejam os trabalhadores ou os não trabalhadores, a propriedade privada tem também outro caráter" (MARX, 2013, p. 84).

Marx explica que o processo analisado por ele apresenta a substituição de uma forma da propriedade privada (dos camponeses) pela propriedade capitalista de uma pequena minoria, ou seja, levou à substituição de um tipo de propriedade privada por outro. Aqueles que interpretam essa passagem e realizam a generalização para um contexto fora da Europa ocidental acreditam que é um processo necessário e universal. Mas Marx explica que essa "fatalidade" não é universal, logo não é previsível, mas uma fatalidade regional, pois no caso da Rússia essa forma de comunidade não se apresenta como resquícios de sociedades anteriores ao capitalismo em declínio total perante o capitalismo (por causa de dominação externa).

> Do ponto de vista histórico, o único argumento sério a favor da dissolução fatal da comuna de camponeses russos é este: quando muito, se encontra em toda parte na Europa ocidental um tipo mais ou menos arcaico de propriedade comum; ela desapareceu totalmente com o progresso social. Por que ela escaparia a esse mesmo destino tão somente na Rússia? Respondo: porque na Rússia, graças a uma combinação de

> circunstâncias únicas, a comuna rural, ainda estabelecida em escala nacional, pode se livrar gradualmente de suas características primitivas e se desenvolver diretamente como elemento da produção coletiva em escala nacional. É justamente graças à contemporaneidade da produção capitalista que ela pode se apropriar de todas as conquistas positivas e isto sem passar por suas vicissitudes desagradáveis. A Rússia não vive isolada do mundo moderno, tampouco foi vítima de algum conquistador estrangeiro, como o foram as Índias Orientais. [...] Se os adeptos russos do sistema capitalista negam a possibilidade teórica de tal evolução, eu lhes proporia a seguinte questão: para explorar as máquinas, os barcos a vapor, as ferrovias, a Rússia foi forçada, a exemplo do Ocidente, apassar por um longo período de incubação da indústria mecânica? Que eles me expliquem de novo como fizeram para introduzir entre eles num piscar de olhos todo o mecanismo de trocas (bancos, sociedades de crédito etc.), cuja produção custou séculos ao Ocidente? (MARX, 2013, p. 75).

Não se deve ver aqui um tipo de antecipação da Revolução Russa (1917), pois a análise e as conclusões estão situadas em um contexto distinto desse processo revolucionário. Porém, é importante destacar que o segundo parágrafo da citação apresenta que o influxo de mercadorias do Ocidente não tem o poder de dissolver a estrutura na qual se fundamenta a Rússia e inclusive pode fortalecer a antiga comunidade russa para outro caminho distinto da Europa ocidental. Marx não utiliza a palavra socialismo, mas deixa nítido que não há necessidade de a Rússia passar pelo mesmo processo de formação capitalista da Europa ocidental. Além disso, destaca a necessidade de análise da complexa relação que as sociedades anteriores ao capitalismo podem ter com o próprio capitalismo, refutando qualquer possibilidade de um "determinismo tecnológico", como está na base da ideia do letramento como motor de progresso social.

Resultados e discussões

O primeiro resultado da pesquisa se relaciona a uma compreensão da diversidade de usos da escrita, da leitura e da própria oralidade. Dialogando com a concepção de letramento revolucionária

ou radical (ou ainda ideológica), Thomas (2005) busca demonstrar que diferentemente do período moderno, no qual o leitor tem uma imensa quantidade de textos e a habilidade de leitura é distinta do conteúdo dos textos, a antiguidade não apresenta essa situação e nem mesmo a Grécia antiga. A concepção de letramento funcional parte de uma generalização inadequada até mesmo para o contexto particular da Grécia antiga. Uma vez que esta não é homogênea nem mesmo em uma determinada época, ou seja, existem usos diferentes entre as diferentes pólis gregas (ou mesmo pólis gregas que evitam o uso da escrita: Esparta e Corinto), mesmo em épocas distintas (período arcaico, período clássico e período helenístico). O que impossibilita em se falar uma definição única de letramento, dado que uma determinada definição de letramento está restrita a um certo contexto.

A tradição oral grega não desaparece com o advento da escrita, mas subordina a escrita a usos que reforçam valores gregos presentes nos contextos sociais gregos. O uso simbólico, mágico (principalmente o uso de maldições) e monumental implica que a escrita não é um meio de comunicação apenas. Por exemplo, entre os gregos não se registravam leis apenas com o objetivo de os cidadãos lerem as leis. Uma vez que poucos poderiam de fato lê-la, como argumenta Thomas, existiam os mnémones (lembradores) que surgiram antes do advento da escrita. O seu papel era de lembrar os processos e os atos judiciais junto ao juiz e como testemunha de um caso passado. Além disso, eles podiam proclamar as leis aos cidadãos e garantir a verificação das leis. A principal preocupação das pólis era que esses funcionários não falhassem ou alterassem as informações registradas em pedras. O registro em pedra criava um memorial grandioso que tentava convencer os cidadãos a seguir leis que ainda não eram aceitas pela comunidade. Era uma tentativa de dar um caráter divino que já existia nas leis não escritas.

Não é somente o uso da escrita e da leitura que se restringe a determinado contexto social. Também não é possível fornecer uma definição geral de oralidade. Na verdade, traçamos aquele que é "letrado" a partir de uma pressuposição que consideramos evidente (a capacidade de ler em sua forma moderna) e generalizamos para contextos históricos que desconhecem a nossa forma de usar a escrita. Por conseguinte, concluímos que a oralidade é oposta ao letramento, ou seja,

a definição geral de oralidade depende da nossa pressuposição restrita de letramento. Entretanto, a utilidade da escrita não depende apenas do conteúdo do texto. É necessário levar em consideração a função da escrita em determinado contexto social. No caso da Grécia antiga, os usos não racionais da escrita são fundamentais para se entender como a oralidade e a escrita se entrelaçam.

O segundo resultado da pesquisa se relaciona aos próximos passos para fundamentar uma forma de letramento filosófico. A busca pela compreensão dos efeitos do letramento sobre as funções cognitivas ocorre através da compreensão de um contexto maior, porém se inicia com uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos da tecnologia sobre os indivíduos. Atualmente, com o advento dos computadores, celulares e carros de última geração, o senso comum limita o uso do termo tecnologia às suas manifestações mais palpáveis. Tal interpretação gera a crença do progresso natural e automático. Esse reducionismo não observa a transformação dos comportamentos através da tecnologia. Em quais condições é possível verificar a efetividade de um letramento filosófico? A elaboração de uma resposta para essa questão implica a delimitação da tarefa da filosofia no ensino formal e a determinação das condições que auxiliam ou dificultam a sua realização.

Considerações finais

A crença que a alfabetização e o letramento geram progressos por si, já que supostamente tornaram a sociedade mais racional, só ajuda a naturalizar ainda mais o senso comum pedagógico nas escolas e impossibilita a construção de ambientes que apresentem ações, mesmo que limitadas e parcialmente controladas pelo professor. Com esse objetivo foi necessário desenvolver os argumentos que demonstram que o letramento presente nos documentos da Unesco apresenta uma abordagem pedagógica específica e uma determinada concepção de sociedade e de história.

Os documentos da Unesco fundamentam os objetivos gerais da educação. Ao descobrir o seu ecletismo em relação ao letramento e às

concepções de sociedade e de história que sustentam as suas propostas, podemos vislumbrar a imprevisibilidade dos resultados já que os seus pressupostos são contraditórios e difíceis de verificar. Assim, a relação causal entre a democracia, a filosofia e o pensamento racional por causa de certo domínio da escrita alfabética parece ser muito mais resultado de condições e valores peculiares. Deve-se ressaltar aqui que não se trata de afirmar que a alfabetização e o letramento não são importantes no mundo moderno e na realidade brasileira. Entretanto, as políticas que buscam diminuir o analfabetismo funcional no Brasil não podem se fundamentar em documentos contraditórios e ecléticos (como os presentes na Unesco), furtando-se, assim, de relacionar como tal processo de alfabetização e letramento ocorrem numa economia baseada no modelo de exportação de "commodities" (que demanda mão de obra pouco qualificada) e com a existência do descaso do sistema educacional.

Concluímos que o letramento, e o trabalho da escola em geral, deve ter consciência da imprevisibilidade da sociedade atual. Há uma série de processos externos ao ensino escolar que limitam o seu alcance ou mesmo tornam impossível a sua efetivação. Dessa forma, os objetivos das atividades propostas devem ser esclarecidos e a orientação da educação em determinada sociedade também. Isso implica em realizar inventários, que nunca serão completos, mas que devem ser o mais abrangente quanto todos os setores da vida, com o objetivo de submeter os valores a uma crítica de todos os ângulos possíveis. Somente assim é possível construir valores que orientem as nossas vidas na sociedade. O mesmo deve ocorrer com a prática educacional. Essa busca, a compreensão dos efeitos do letramento sobre as funções cognitivas, foi iniciada através de uma reflexão a respeito dos efeitos da tecnologia sobre os indivíduos.

Referências

BENOIT, H. et al. **Ensaios sobre o Manifesto Comunista:** a atualidade de um texto de 150 anos. São Paulo, Xamã. 1998.

GALLO, Sílvio. Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Coord.).

Coleção Explorando o Ensino. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 159- 170.

GOODY, Jack; WATT, Ian **As consequências dos letramentos.** São Paulo: Paulista, 2006.

GOODY, Jack. **A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

LUIS, Evandro S. **Revisitando a tese do letramento:** história e contrapostos. 2014. Disponível: https://revista.classica.org.br/classica/article/view/310/252

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf.

MACHADO, Gustavo. **Marx e a China:** o problema da expansão do capitalismo. 2020. Disponível: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2021_03_19_16_19_09.pdf

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1975.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

MARX, K. New York Tribune. *In:* **Arquivo Marxista**. Disponíveis em: http://www.marxists.org/subject/index.htm. Acesso em 21 de janeiro de 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Marcelo. A oferta do letramento e a garantia de futuros sociais: análise das políticas de letramento da Unesco e de suas ideologias linguísticas. **Trab. ling. Aplic**. n. 56, v. 2, p.641-667, 2017.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e Oralidade na Grécia Antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

Combate ao negacionismo histórico na educação básica: considerações sobre a abordagem do regime civil-militar de 1964-1985 nas aulas de História

Cosme Freire Marins
Mariana Oliveira Arantes

Resumo

Este trabalho, concluído em dezembro de 2022, analisa o negacionismo histórico presente na sociedade atualmente, abordando especificamente as representações sobre o governo do regime civil-militar que perdurou no Brasil entre 1964 e 1985 existentes em narrativas favoráveis àquele governo. Na última década, tem-se assistido a manifestações de caráter golpista, que atacam as instituições e propõem uma intervenção militar no país e a reedição de normas antidemocráticas, como o Ato Institucional número 5 (AI-5). A realização dessas manifestações, que ocorrem tanto presencialmente quanto nos meios digitais, evidencia a fragilidade da democracia brasileira. Assim, o combate a elas é imprescindível para a preservação do regime democrático. Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste em oferecer subsídios para professores de História da Educação Básica abordarem a questão do negacionismo em

sala de aula. Para tanto, serão apresentadas a definição do conceito, as características e as formas de difusão do negacionismo histórico, a partir das narrativas sobre o movimento que derrubou o presidente João Goulart e os 20 anos do governo civil-militar subsequentes. Este trabalho analisa os conceitos de representação, *fake news,* pós-verdade, revisionismo histórico e negacionismo histórico, a fim de subsidiar os professores de História. Para entender o alcance e a difusão de narrativas favoráveis ao governo civil-militar, será analisada a influência exercida pelas redes sociais digitais e dos algoritmos que as orientam, impactando o processo eleitoral.

Introdução

Nos últimos dez anos é perceptível um esforço que vem se realizando no Brasil e em outras partes do mundo a fim de questionar a importância da ciência como um todo, presente em discursos de políticos, celebridades e influenciadores afetando o senso comum. Nesse contexto, os conhecimentos históricos também vêm sendo questionados e negados, em nome de uma "revisão" relacionada à interpretação do passado. O negacionismo científico tem se destacado em alguns temas, como na afirmação de que o planeta Terra é plano, de que as vacinas são ineficazes e de que não esteja ocorrendo um aquecimento global na atualidade, provocado ou potencializado pela ação humana.

Já com relação ao negacionismo histórico, afirma-se, por exemplo, que não houve massacre armênio nem holocausto, dependendo de quem são os sujeitos históricos que o praticam. Especificamente no que se refere ao Brasil, o negacionismo histórico tem-se manifestado em relação ao período do governo civil-militar instaurado no país entre 1964 e 1985, afirmando que ele foi legítimo e democrático.

Essas afirmações têm ganhado bastante espaço entre a população, principalmente por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais difundem de forma muito veloz qualquer informação inserida na rede mundial de computadores, dificultando bastante o combate a informações falsas *(fake news)* que são a base do negacionismo e do que se convencionou chamar de pós-verdade.

Os impactos do negacionismo histórico relacionado ao período do governo civil- militar podem ser observados nas manifestações de rua que ocorreram em 2018, 2019, 2020 e 2021, as quais tiveram entre suas ações ataques às instituições democráticas, fechamento do Supremo Tribunal Federal (STF) e defesa da edição de normas de exceção como o Ato Institucional número 5 (AI-5)[26].

Do ponto de vista do regime democrático, ao mesmo tempo que essas manifestações demonstram sua fragilidade, colocam-no em risco, haja vista a incipiente formação política da população como um todo. Nesse contexto, é fundamental que a questão seja abordada na Educação Básica, tanto relacionada genericamente ao negacionismo histórico e aos processos de construção e difusão de notícias falsas quanto ao significado específico do regime civil-militar para a democracia.

Este trabalho aborda o problema, procurando fornecer subsídios para professores de História[27] da Educação Básica, de tal forma a diferenciar o revisionismo do negacionismo histórico e apresentar a importância da investigação, da análise e da confrontação de fontes, a fim de contribuir com uma formação preocupada com a cidadania, os valores democráticos e os direitos humanos.

A metodologia empregada para a realização do trabalho consiste na apresentação da definição de conceitos, na abordagem de textos acadêmicos sobre o negacionismo e sobre a atuação de diferentes agentes na sua disseminação, e na análise de fontes jornalísticas que apresentam narrativas negacionistas de diferentes sujeitos históricos, principalmente em relação ao caráter ditatorial do regime civil-militar de 1964-1985. No Apêndice é apresentado um plano de aula sobre a

[26] O AI-5 inaugurou o período mais repressivo de todo o regime civil-militar. Por meio desse decreto, o poder foi concentrado no Executivo, permitindo ao presidente da República cassar os mandatos legislativos e executivos, nas esferas federal, estadual e municipal; suspender os direitos políticos dos cidadãos; demitir, remover e aposentar funcionários civis e militares, inclusive juízes; decretar estado de sítio sem restrições; legislar por meio de decreto e baixar outros atos institucionais complementares. Além disso, suspendeu uma das principais garantias do cidadão contra os abusos dos agentes do estado: o *habeas corpus*.

[27] Optou-se por grafar "História", com inicial em maiúscula, os termos relacionados ao estudo do processo humano, seja entendido como disciplina ou como campo do conhecimento. Quando a referência diz respeito ao processo histórico propriamente dito, objeto de estudo da História, o termo é grafado com inicial em minúscula: "história".

abordagem do negacionismo histórico relacionado ao regime civil-militar brasileiro.

Os referenciais teóricos mobilizados se relacionam a três dimensões: a escrita da História; a relação entre História e memória e as disputas sociais; e os negacionismos e revisionismos históricos que se ligam aos usos do passado referentes à memória.

Para analisar a escrita da História são mobilizados os textos: "A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa" de Peter Burke (1992); *Apologia da história ou o ofício de historiador* de March Bloch (2001); *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia* e *Novos domínios da História*, ambas as obras organizadas por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997; 2012); e "Fontes sensíveis da história recente" de Caroline Silveira Bauer e René E. Gertz (2017). Essas obras apresentam a íntima relação entre as fontes, a análise do historiador e a produção do conhecimento histórico. Sua abordagem tem o propósito de expor o processo de produção do conhecimento em História, permitindo reconhecer quando uma determinada versão de um fato histórico pode ser considerada válida ou não.

Sobre a relação entre História e memória, serão consultados os textos: *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias* de Paolo Rossi (2010); *História e memória,* de Jacques Le Goff (1992); e *A memória, o passado, o esquecimento* de Paul Ricoeur (2007). Esses textos apoiam a construção do presente trabalho ao apresentar as distinções e pontos de conexão entre História e memória, a partir dos interesses de indivíduos ou grupos coletivos no presente, que fazem determinados usos do passado para atingir seus objetivos. Especificamente sobre as disputas sociais que influenciam, entre outros aspectos, a tentativa de valorização de determinadas memórias em detrimento de outras, será mobilizado o conceito de *campo*, formulado por Pierre Bourdieu, conforme o qual, em termos analíticos,

> [...] um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na

> estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem outros campos (BOURDIEU, *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Finalmente, com relação à discussão dos negacionismos e revisionismos históricos serão consultados os textos: *A ideologia do movimento escola sem partido* organizado pela Ação Educativa (2016), reunindo textos de 20 autores que "desmontam o discurso" daquele movimento; a coletânea de textos intitulada *Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje* organizada pela Companhia das Letras, a qual apresenta o processo de polarização e de fortalecimento de narrativas contrárias à democracia, influenciando os resultados do pleito eleitoral de 2018; a obra *Revisionismos: a universidade esclarece*, organizada por Marta Gouveia Oliveira Rovai (2020a), a qual apresenta textos que buscam evidenciar equívocos históricos difundidos atualmente; "O mundo como representação", artigo de Roger Chartier (1991) que apresenta um conceito de representação útil para a análise das representações do passado no presente; e a obra *Novos combates pela história: desafios – ensino*, organizada por Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2021), que apresenta textos importantes para a discussão da escrita e do ensino de História na atualidade frente à difusão de negacionismos e do uso das TDIC.

Pronunciamentos que negam o caráter ditatorial do regime civil-militar de 1964- 1985

Os documentos aqui analisados correspondem às notícias veiculadas pela imprensa entre 2016 e 2021, disponíveis na internet, bem como a textos, narrativas e discursos de movimentos contrários à democracia e outros, propositores de controle do currículo da Educação Básica. As diferentes notícias, narrativas e discursos encontrados serão confrontados entre si, buscando averiguar sua verossimilhança, em

conformidade com a metodologia usada pelos historiadores para a produção do conhecimento histórico.

A escolha dessas fontes se deveu a dois aspectos principais. O primeiro deles diz respeito à sua contemporaneidade em relação aos fenômenos que permitem analisar. Todas as matérias jornalísticas são datadas e apresentam uma reação direta, dos diferentes órgãos de imprensa, frente aos fatos que noticiam. O segundo aspecto que levou à eleição das matérias jornalísticas presentes na internet como *corpus* do trabalho se liga à facilidade para a proliferação desse tipo de texto. Com o advento das TDIC e a massificação das redes sociais, as matérias disponíveis na internet são muito mais passíveis de disseminação em mensagens de diferentes plataformas do que aquelas presentes apenas nas mídias impressas, pela viabilidade de copiar e difundir seus respectivos *links,* com rapidez, sem necessidade de assinatura ou cadastro para visualizar.

Em trabalho realizado anteriormente (MARINS, 2020) foram analisadas informações publicadas pelos seguintes veículos: *A tribuna* (Santos), *Isto é* (São Paulo), *Correio Braziliense* (Brasília), *DW* (sucursal Brasil), *Estado de Minas* (Belo Horizonte), *GZH* (Porto Alegre), *O Globo* (Rio de Janeiro), além de consultas ao portal do *Politize*.

Ações governamentais orientadas pelo Movimento Escola Sem Partido

Em 28 de abril de 2019, o então ministro Abraham Weintraub incentivou os estudantes a filmarem seus professores, dizendo que isso é um direito deles: "Não incentivo ninguém a filmar uma conversa na rua, mas eles [os estudantes] têm direito de filmar. Isso é liberdade individual de cada um. Vou olhar os casos com calma. Não faremos nada de supetão" (ESTADO DE MINAS, 2019).

O evento ocorreu após o compartilhamento de um vídeo pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, com a legenda "Professor tem que ensinar, e não doutrinar" (CARDIM, 2019), tomando por base os pronunciamentos do Movimento Escola Sem Partido (ESP). O ministro se refere à liberdade de os estudantes filmarem os professores em aula,

mas omite o direito à imagem dos docentes, além de que a aula é um produto intelectual dos professores, cuja utilização, divulgação ou produção necessita de autorização dos autores, conforme o art. 5º, incisos X e XXVII da Constituição Federal:

> Art. 5º [...]
> X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;
> [...]
> XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar; (grifos meus BRASIL, 1988).

Em dezembro daquele ano o presidente Bolsonaro voltou a questionar o trabalho dos professores, anunciando que o Escola Sem Partido estava em operação (COSTA, 2019). O principal aspecto apresentado pelo presidente e pelo ministro da Educação para esse anúncio confere um caráter de doutrinação que seria exercida principalmente por professores de Ciências Humanas, refletindo o esforço que o ESP tem empreendido para combater a reflexão, a criticidade e o questionamento sob a roupagem da defesa de uma pretensa escola sem ideologia.

A estratégia de filmar professores foi amplamente divulgada pelo ESP, cujo site (https://www.escolasempartido.org/) apresentava canal de denúncia para estudantes e familiares contra "doutrinação" exercida por professores. Contudo, em seu canal de denúncias de doutrinação, o ESP apresentava pouquíssimas ocorrências (SAKAMOTO, 2016), o que leva a crer se tratar mais de uma forte ação de propaganda do que o combate à doutrinação propriamente dito, já que não há efetivamente casos em quantidade substancial a apurar. Em levantamento feito sobre 14 pontos relacionados ao ESP, concluiu-se que não há evidências consistentes sobre o problema da doutrinação (RATIER, 2016). Não obstante, muitos professores chegaram a ser intimidados por notificações extrajudiciais, cujo modelo era fornecido no próprio site do ESP (RIBEIRO, 2016).

Entre os assuntos condenados pelo ESP se encontra o que chama de "ideologia de gênero". O movimento sofreu um revés em 2020, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) vetou projeto do município

de Novo Gama, GO, que impunha proibição de veiculação de materiais e informações na educação que contivessem "ideologia de gênero". A Procuradoria Geral da República foi a autora da ação, questionando a constitucionalidade da Lei 1.516/2015 (COSTA, 2019).

Em obra coletiva, 20 autores preocupados com o avanço do ESP lançaram o livro A ideologia do movimento escola sem partido (AÇÃO EDUCATIVA, 2016), no qual apresentam dados que revelam um paradoxo aos olhos mais ingênuos: o caráter ideológico do referido movimento, que diz combater a ideologia. Entre os membros do ESP há "[...] parlamentares de vários partidos (exceto os da esquerda), membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da 'cura gay', ideólogos do liberalismo e da privatização" (RIBEIRO, 2016, p. 5).

A influência do ideário do ESP exercida sobre o atual governo federal (gestão 2019-2022), cujo teor conservador é partilhado por outros movimentos e segmentos sociais de direita, pode se verificar por seus pronunciamentos conservadores, homofóbicos, autoritários, contrários ao pluralismo de ideias, à laicidade do Estado e à democracia. Essa é a verdadeira ideologia do ESP, o qual pretende impô-la a toda a sociedade em nome de "uma escola sem doutrinação".

Em agosto de 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional o projeto de lei que instituiu o programa do Movimento Escola Sem Partido. Logo após a decisão, o idealizador do movimento, Miguel Nagib, anunciou o fim das atividades dos canais do ESP sob sua responsabilidade. Não obstante essa derrota, sua ideologia continua orientando ações e discursos, sendo um de seus pontos mais sensíveis as narrativas sobre o governo civil-militar de 1964-1985.

A negação do caráter ditatorial do regime civil-militar de 1964-1985

Em entrevista concedida a José Luiz Datena, em 27 de março de 2019, o presidente Jair Bolsonaro defendeu a ideia de que "não houve ditadura" durante o período de 1964 a 1985. O presidente continuou: "Temos de conhecer a verdade. Regime nenhum é uma maravilha. Onde

você viu uma ditadura entregar o governo de forma pacífica? Então não houve ditadura", acrescentando que o regime teve apenas "alguns probleminhas" (ANSA, 2019). Naquele momento, o presidente determinou que unidades militares fizessem comemorações no aniversário do golpe (31 de março). Nos anos seguintes, em 2020, 2021 e 2022 novamente voltou à carga, enaltecendo o governo do período de 1964 a 1985, ação que encorajou movimentos golpistas, principalmente após sua derrota nas eleições de 2022.

O então ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, ratificou o pronunciamento de Bolsonaro, retomando o discurso dos militares sobre o movimento que retirou João Goulart do poder: "Eu não considero um golpe. Considero que foi um movimento necessário para que o Brasil não se tornasse uma ditadura. Não tenho a menor dúvida disso. Essa é minha leitura da história", declarou o chanceler, durante audiência no Congresso (ANSA, 2019). Uma nova investida negacionista anunciada por outro ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, tinha como objetivo a realização de alterações a serem feitas nos livros didáticos sobre aquele momento histórico. Em entrevista ao jornal *Valor*, em 3 de abril, o ministro disse que haveria "mudanças progressivas" nos livros didáticos para que "as crianças possam ter a ideia verídica, real", do que foi a sua história, em referência à forma como o golpe de 1964 e a ditadura que se seguiu a ele são abordados nas escolas. Vélez discorda das duas premissas: para ele, não houve golpe em 31 de março de 1964 e o regime que o sucedeu não foi uma ditadura.

Especificamente em 2022 houve um reforço negacionista em relação ao golpe de 1964 com a edição de nota oficial (Ordem do Dia) do ministro da Defesa, Walter Souza Braga Netto, sobre o caráter do regime civil-militar e as contribuições que teria legado à sociedade brasileira,

> O Movimento de 31 de março de 1964 é um marco histórico da evolução política brasileira, pois refletiu os anseios e as aspirações da população da época.
> Analisar e compreender um fato ocorrido há mais de meio século, com isenção e honestidade de propósito, requer o aprofundamento sobre o que a sociedade vivenciava naquele momento. A história não pode ser reescrita, em mero ato de revisionismo, sem a devida contextualização.

Neste ano, em que celebramos o Bicentenário da Independência, com o lema "Soberania é liberdade!", somos convidados a recordar feitos e eventos importantes do processo de formação e de emancipação política do Brasil, que levou à afirmação da nossa soberania e à conformação das nossas fronteiras, assim como à posterior adoção do modelo republicano, que consolidou a nacionalidade brasileira.

O século XX foi marcado pelo avanço de ideologias totalitárias que passaram a constituir ameaças à democracia e à liberdade. A população brasileira rechaçou os ideais antidemocráticos da intentona comunista, em 1935, e as forças nazifascistas foram vencidas na Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a relevante participação e o sacrifício de vidas de marinheiros, de soldados e de aviadores brasileiros nos campos de batalha do Atlântico e na Europa.

Ao final da guerra, a bipolarização global, que fez emergir a Guerra Fria, afetou todas as regiões do globo, o que trouxe ao Brasil um cenário de incertezas com grave instabilidade política, econômica e social, comprometendo a paz nacional.

Em março de 1964, as famílias, as igrejas, os empresários, os políticos, a imprensa, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as Forças Armadas e a sociedade em geral aliaram-se, reagiram e mobilizaram- se nas ruas, para restabelecer a ordem e para impedir que um regime totalitário fosse implantado no Brasil, por grupos que propagavam promessas falaciosas, que, depois, fracassou em várias partes do mundo. Tudo isso pode ser comprovado pelos registros dos principais veículos de comunicação do período.

Nos anos seguintes ao dia 31 de março de 1964, a sociedade brasileira conduziu um período de estabilização, de segurança, de crescimento econômico e de amadurecimento político, que resultou no restabelecimento da paz no País, no fortalecimento da democracia, na ascensão do Brasil no concerto das nações e na aprovação da anistia ampla, geral e irrestrita pelo Congresso Nacional.

As instituições também se fortaleceram e as Forças Armadas acompanharam essa evolução, mantendo-se à altura da estatura geopolítica do País e observando, estritamente, o regramento constitucional, na defesa da Nação e no serviço ao seu verdadeiro soberano – o Povo brasileiro.

Cinquenta e oito anos passados, cabe-nos reconhecer o papel desempenhado por civis e por militares, que nos deixaram

> um legado de paz, de liberdade e de democracia, valores estes inegociáveis, cuja preservação demanda de todos os brasileiros o eterno compromisso com a lei, com a estabilidade institucional e com a vontade popular (BRAGA NETTO, 2022 – grifos meus).

O documento nega o caráter autoritário do regime e ainda o classifica como responsável pela defesa e pelo fortalecimento da democracia, pelo respeito à Constituição, pelo legado de paz, liberdade e democracia e pela soberania da vontade popular. Ao se confrontar o texto com os fatos, muito documentados, ressalta-se que o que Braga Netto chamou de "movimento de 31 de março de 1964" foi um golpe de Estado contra um presidente legitimamente eleito, ou seja, a soberania popular, manifestada no pleito eleitoral, foi desrespeitada.

A Constituição então existente foi substituída por uma série de normas, com destaque para os Atos Institucionais (AIs) e para o texto constitucional outorgado em 1967, cujo teor não havia sido elaborado por representantes do povo e sim por partidários da facção que havia tomado o poder com o uso das Forças Armadas. Logo, o respeito que se observou não foi à Constituição elaborada pelos representantes do povo, mas, sim, pelos partidários do grupo no poder.

O desrespeito aos direitos humanos com a restrição à locomoção; a inobservância da liberdade de imprensa, de expressão, de opinião e de reunião; as cassações de direitos políticos; as perseguições e exonerações; as prisões, a imposição de tratamento degradante, a tortura, a internações em manicômios e os assassinatos de opositores refuta veementemente a ideia de que houve "legado de paz, de liberdade e de democracia", pois durante o regime, sobretudo após a decretação do AI-5, esses aspectos não foram observados. Ao fim do regime, com a transição para a redemocratização, a democracia, que nunca havia se consolidado no país, estava mais frágil do que antes do golpe de 1964.

A Constituição Federal e os documentos orientadores da Educação nacional são reflexos do processo de redemocratização do país. Negar o caráter ditatorial do regime instaurado em 1964 faz parte de uma estratégia de construção de memória favorável ao golpe e ao governo subsequente. Maria Helena Moreira Alves aponta a preocupação do regime

civil-militar em manter a aparência de legalidade, por meio da publicação de várias leis e do rodízio dos generais para ocuparem a presidência da República (ALVES, 2005). Entretanto, isso não retira o aspecto ditatorial daquele governo, marcado pelo desrespeito aos direitos humanos que se consubstanciou no cerceamento da liberdade de expressão e opinião, em detenções e prisões ilegais, no uso da tortura e no assassinato de opositores políticos. Certamente há uma disputa de memórias, mas a defesa do regime civil-militar e sua caracterização como "democrático" frente às ações que empreendeu é insustentável.

Ressalta-se que, conforme pode ser observado a partir da leitura da ordem do dia de Braga Netto transcrita acima, o negacionismo relacionado à ditadura é acompanhado de muitos eventos de caráter apologético, tanto em relação ao regime, quanto em relação a um dos principais expoentes da tortura praticada no período: Carlos Alberto Brilhante Ustra, que entre 1970 e 1974 comandou o Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), órgão do aparelho repressivo do então II Exército (atual Comando Militar do Sudeste – CMSE).

Em vários momentos, Bolsonaro homenageia Ustra e defende o regime ditatorial que se seguiu ao golpe de 1964. Ao receber um grupo de estudantes em 30 de setembro de 2019, um aluno pediu que o presidente mandasse um abraço para sua professora. Bolsonaro perguntou se ela era de esquerda e o aluno afirmou que sim. O presidente então respondeu: "Fala pra ela ler o livro A verdade sufocada aí. Só ler. Depois ela tira as conclusões. Lá são fatos, não é blá blá blá de esquerdista não" (MAIA, 2019).

A obra mencionada é de autoria de Ustra, que escreveu dois livros: Rompendo o silêncio, publicado em 1987 e A verdade sufocada, de 2006. O presidente trata da narrativa histórica que abordou o regime ditatorial, denunciando perseguições, exílios, prisões, torturas e assassinatos e todas as ações que ferem o Estado Democrático de Direito como se fossem "blá blá blá". Nessa guerra pela memória do que foi o regime ditatorial, no Brasil ocorre o oposto de como esse processo foi tratado em países como a Argentina, onde se buscou reconstruir a verdade com o fim de se fazer justiça e pacificar a sociedade. Atualmente o discurso

negacionista está em ascensão, tendo um de seus maiores representantes no Brasil ocupando o posto mais elevado do Palácio do Planalto nos últimos quatro anos.

A narrativa histórica e suas respectivas disputas pela construção de memórias distintas ganharam tamanha relevância no Brasil que, como afirma Jaime Francisco Parreira Cordeiro, o componente curricular de História foi o único a receber atenção individualizada no texto constitucional, o que demonstra a concepção pela qual a disciplina é submetida pelo Estado, desde sua implantação como tal:

> O controle do Estado brasileiro sobre o ensino de História foi sempre bastante intenso, e a disciplina, objeto de muitas discussões e de ações institucionais que visavam à sua adequação aos objetivos dos detentores do poder. Sendo um dos lugares privilegiados para a construção do sentimento de unidade nacional do cidadão integrado a sociedade, a História ensinada na escola, desde sua implementação como disciplina, foi submetida a uma série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o passado, estando desde os seus primórdios associada ao ensino de civismo, no intuito de formar cidadãos bem-comportados[28] (CORDEIRO, 2000, p. 43).

Resultados e discussões

Cada vez mais são comuns referências a professores que perderam seus empregos ou foram perseguidos por abordar temas sensíveis em sala de aula. Muitos desses casos são protagonizados por professores de História, como apontam várias reportagens (BASÍLIO, 2017; PAULA, 2018; BETEM, 2019; LUIZA, 2019).

Esse cenário foi potencializado por um fenômeno social que vem ganhando força nos últimos anos, caracterizado pelo fortalecimento das ideologias de direita. Estas são marcadas, entre outros aspectos, pelo conservadorismo, pelo elitismo, pelo racismo, pelo machismo e pela LGBTfobia. Muitas vezes, grupos que representam diferentes segmentos

[28] "Art. 242 [...] § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 1988).

sociais (religiosos conservadores, militares ou apologistas do regime militar, defensores de supostas supremacias raciais entre outros) se unem para combater o discurso científico, a narrativa histórica e a criticidade no processo pedagógico.

A sociedade brasileira, assim como está ocorrendo em outros lugares do mundo, passa atualmente por uma significativa polarização (PRADO, 2021), a qual tem dividido famílias, rompido amizades de longa data e indisposto pessoas nas relações presenciais e digitais. Essa polarização acaba impactando todos os assuntos que afetam a sociedade: das avaliações dos diferentes governos ao reconhecimexnto da esfericidade da Terra, passando pela validade ou não das vacinas, pela negação ou não de fatos históricos comprovados, pela aceitação ou não do aquecimento global e da viagem humana à Lua.

Como se observa, os desafios enfrentados por historiadores e professores de História são um desdobramento do combate a que o campo das ciências como um todo tem sido alvo nos últimos anos (NAPOLITANO, 2021). Nesse contexto, o grande desafio que se apresenta aos professores de História consiste em abordar o passado adequadamente, de maneira a proporcionar a criticidade necessária e o entendimento, pelos estudantes, dos procedimentos obrigatórios para a escrita da História e, consequentemente, a validade do conhecimento histórico.

Negacionismo histórico e revisionismos: definições imprescindíveis

A fim de se combater o negacionismo histórico, é fundamental ter claro o que esse conceito significa. Isso é tão importante para professores e professoras de História quanto para estudantes. De acordo com definição formulada pelo professor Marcos Napolitano, que vem analisando o fenômeno nos últimos anos,

> O negacionismo poderia ser definido como a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese as várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o

> negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas em nome de uma suposta "verdade ocultada" pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos "interesses políticos ligados ao sistema" (NAPOLITANO, 2021, p. 98).

Assim, da mesma forma que ocorre com o negacionismo científico, o negacionismo histórico é marcado pela desqualificação de todo esforço metodológico dos historiadores, a fim de trazer à tona uma outra narrativa, mais assentada em interesses ideológicos e crenças de determinados grupos do que nos procedimentos científicos adotados pelos historiadores.

O negacionismo histórico que se observa na atualidade vem acompanhado do revisionismo. Como afirma Napolitano, "em muitos casos, uma opinião negacionista tem sua origem em várias análises 'revisionistas' do passado, que se propõem a revisar as teses e os estudos mais aceitos na comunidade científica" (NAPOLITANO, 2021, p. 98). Contudo, o autor diferencia dois tipos de revisionismo: o revisionismo historiográfico e o revisionismo ideológico. Para explicitar o assunto, o historiador argumenta:

> Mas todo revisionismo histórico seria a antessala do negacionismo? Obviamente, não, pois a natureza do conhecimento histórico exige a revisão constante das interpretações dominantes sobre o passado. [...] Em linhas gerais, podemos definir o *revisionismo* como um processo de revisão do conhecimento factual e das interpretações historiográficas dominantes, com base em novas questões teóricas, novas hipóteses, novos métodos de análise e novas fontes primárias. Assim, há a revisão historiográfica como procedimento que é fruto do avanço do conhecimento, da mudança de perspectivas e do surgimento de novas fontes. Este é o oxigênio da área de História, mesmo quando remexe em passados sensíveis e explicações aceitas (NAPOLITANO, 2021, p. 98-99).

Dessa forma, Marcos Napolitano se posiciona de forma precisa no que se refere à abordagem do revisionismo historiográfico. Ele sustenta que o avanço do conhecimento histórico, assim como em qualquer outro campo científico, só pode ocorrer a partir da possibilidade de reinterpretação daquilo já convencionado ou consolidado pelo campo da História. Já o revisionismo ideológico tem outro caráter, como segue.

> Há um revisionismo de matriz ideológica, que parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige fontes e autores para confirmar uma visão pré-construída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico. Esse tipo de revisionismo é refém de objetivos meramente ideológicos, da falta de método e da ética da pesquisa historiográfica. Trata-se daquele revisionismo calcado na manchete sensacionalista sobre um tema histórico, na apropriação descontextualizada de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (tomadas como "prova factual" a partir de uma leitura superficial, sem crítica ou contextualização), sempre com o intuito de defender uma tese dada a priori sobre o passado incômodo e sensível (NAPOLITANO, 2021, p. 99-100).

Assim, esse revisionismo ideológico se presta a municiar o negacionismo histórico, sempre defendendo uma ideologia que desqualifica algum sujeito histórico específico, com base em critérios identitários relacionados a gênero, etnia, nacionalidade, naturalidade, estratificação social, filiação ideológica ou outros. Assim, o negacionismo histórico pode ser mobilizado para atacar ou desqualificar as causas de indígenas, quilombolas, ciganos, judeus; mulheres, comunidade LGBTQIA+; trabalhadores, escravizados; democratas, socialistas, comunistas, anarquistas, entre outros. Assim, pode-se negar o caráter humilhante e desumanizador da escravidão, a ocorrência de genocídios como o protagonizado pelos nazistas, a violação dos direitos humanos e o desrespeito ao Estado democrático de direito no Brasil durante o governo civil-militar.

História e memória: uma abordagem necessária

Um dos principais aspectos a serem abordados pelos professores de História a fim de combater o negacionismo diz respeito à distinção entre História e memória. Embora ambas caminhem lado a lado, não são idênticas. Tanto a História quanto a memória têm suas bases no passado, na história vivida por homens e mulheres ao longo do processo histórico. Os fatos vividos pelos diferentes sujeitos históricos ao longo do tempo não podem ser descritos tal e qual aconteceram, mesmo quando se dispõe de gravações. Um evento histórico qualquer é influenciado por

uma complexa rede composta por outros eventos, diferentes sujeitos, interesses distintos e demais aspectos que impossibilita sua análise de forma total.

Isso traz alguns problemas sobre os quais tanto o historiador quanto o professor de História precisam refletir e sempre ter em mente quando da efetivação de seu ofício. O primeiro deles diz respeito às limitações da escrita da História, já que é impossível recuperar integralmente todos os elementos que compuseram um determinado fato histórico em estudo. Dessa forma, como garantir que a narrativa construída pelo historiador seja válida? Esse problema se resolve a partir da análise metódica e rigorosa das fontes, da fundamentação teórica para se chegar a resultados e, como ocorre em qualquer investigação científica, da validação dos resultados a partir de seu cotejamento meticuloso.

O segundo aspecto, influenciado pela constatação de que a recuperação total de um fato histórico é impossível, consiste no risco da relativização de todo o conhecimento histórico. Se tudo o que for produzido por historiadores for considerado relativo, então não faz sentido produzir nenhum conhecimento histórico. A saída para esse problema se liga ao aspecto anterior: deve-se buscar a objetividade no processo de escrita da História, composta pela criticidade, rigor metódico e ética profissional, de tal forma que o historiador não pode sujeitar o produto de seu conhecimento a suas concepções ideológicas (NAPOLITANO, 2021), embora deva estar claro para todas as pessoas que não existe neutralidade total no processo de produção de conhecimento em nenhuma área.

O terceiro aspecto se refere à confusão entre narrativas provenientes da memória tomadas como verdade histórica. Nesse ponto, é fundamental diferenciar história de memória. Conforme Jacques Le Goff, a memória, embora ande em paralelo com a História, é algo distinto. Enquanto a História procura recuperar os processos pretéritos por meio da pesquisa, análise e cruzamento de fontes históricas, a memória procura evidenciar alguns aspectos, omitir outros e apagar os demais (LE GOFF, 1992).

Esse esforço pelo enaltecimento de determinados aspectos, conjugado com a omissão ou o apagamento de outros, é muito comum e faz

parte da dinâmica social. A memória de familiares e pessoas perseguidas pelo regime civil-militar é diversa da memória dos agentes das forças repressivas do Estado. E não é de se indignar quando se constata que tanto uns quanto outros acreditam estar com a razão, agindo em nome de uma ideologia, de um princípio ou de quaisquer outros aspectos que mobilizam as ações humanas. As memórias têm esse caráter e devem ser objeto de análise da História, pois são uma importante fonte de informações, sobretudo quando se estuda a história recente.

Contudo, a escrita da História não pode se basear exclusivamente na memória de um segmento social específico. Quando isso é feito, não há um trabalho historiográfico e sim uma sistematização de memórias. É justamente nesse ponto que a memória se distingue da História: a memória não tem o dever de apresentar a realidade o mais próximo possível de como ocorreu, mas a História sim, o que deve ser concretizado por meio da metodologia empregada pelo historiador.

Soma-se a essa preocupação um outro aspecto que vem ganhando força na sociedade brasileira, assim como em outras partes do mundo, o qual se convencionou chamar de *pós-verdade*. Trata-se de um fenômeno caracterizado pela precedência das opiniões pessoais ou de grupos específicos sobre os conhecimentos científicos ou fatos históricos. Assim, a noção de pós-verdade se liga intimamente ao conceito de negacionismo. Sobre isso, o professor Pedro Paulo Funari faz uma análise interessante:

> Versões errôneas de que a Terra é plana e de que o mundo não chega a ter seis mil anos têm hoje muitos adeptos, em contraposição aos avanços do conhecimento científico. Ironicamente, tais versões são propagadas por satélites que orbitam ao redor da Terra e acabam sendo difundidas, em grande parte, por meios cuja energia provém de combustíveis fósseis que resultam de milhões de anos de decomposição de plantas e animais. Ora, é possível observar do próprio espaço que a Terra não é plana. E não há explicação mais razoável para a formação de gases, petróleo ou carvão senão a antiguidade do planeta (FUNARI, 2021, p. 116).

Os conhecimentos científicos estão sendo desacreditados, não obstante todas as evidências físicas observáveis, em nome de outras narrativas que não têm nenhuma âncora no conhecimento cientificamente

produzido. Se muitas pessoas questionam a existência de epidemias, como a Covid-19, ou a esfericidade da Terra, o que pensar sobre outros aspectos menos observáveis e distantes no tempo, como o caráter ditatorial do regime civil-militar instaurado no Brasil? Esse é o maior desafio com que historiadores e, principalmente, professores de História devem se deparar na atualidade.

A imprescindível e sensível abordagem do governo ditatorial brasileiro em sala de aula

Os professores de História, ao abordarem o período da ditadura civil-militar em escolas públicas e privadas, têm encontrado muitas dificuldades. Em várias instituições há um verdadeiro patrulhamento ideológico que pode chegar à demissão de profissionais quando apresentam, de forma mais incisiva, os procedimentos usados pelos detentores do poder durante o período ditatorial para a manutenção do *status quo.*

Não bastassem os constrangimentos provocados por familiares dos estudantes e por gestores das escolas, os professores ainda precisam lidar com o negacionismo em relação ao caráter ditatorial do regime que, muitas vezes, emerge dos próprios estudantes durante as aulas. Não se pretende oferecer nenhum manual ou receita para lidar com esse tema sensível, mas, sim, possibilidades de procedimento, a fim de promover a reflexão dos estudantes e sua preparação para viver em um mundo cada vez mais marcado pela disseminação de informações falsas, revisionismos ideológicos e negacionismo científicos e históricos.

Para tanto, é fundamental que os professores abordem o conceito de História e de memória, diferenciando-os a partir da apresentação de pontos de contato e de distanciamento, e o processo usado pelos historiadores para a escrita da narrativa histórica: seleção, análise e cruzamento de fontes; uso de métodos para a realização desse processo; e mobilização de teorias específicas que fundamentem a pesquisa e proporcionem o questionamento permanente das verdades estabelecidas que, assim como ocorre com as ciências da natureza, são provisórias.

Especificamente para a abordagem da ditadura civil-militar de 1964, é fundamental a definição de conceitos imprescindíveis para o aprofundamento nos estudos do período, tais como: golpe de Estado, democracia e ditadura (PRADO, 2021). A partir da definição desses conceitos, tanto o processo de tomada do poder quanto o governo que se sucedeu a ele devem ser analisados tomando por base suas definições. Para além disso, é importante que os professores e as professoras abordem os diferentes interesses ideológicos presentes em distintas interpretações, da época e atuais, dos fatos históricos que marcam o período da ditadura civil-militar de 1964 (ROVAI, 2020b).

Também é muito importante que os estudantes consigam analisar uma informação e perceber se ela se trata ou não de uma narrativa revisionista, do ponto de vista ideológico. Para atender a esse objetivo, é reproduzido excerto em que o professor Marcos Napolitano descreve uma lista com as principais armadilhas argumentativas dos revisionistas:

> a. Reivindicar o reconhecimento de procedimentos metodológicos de análise semelhantes aos dos historiadores não revisionistas.
> b. Defender a necessidade de outras versões sobre um evento histórico (ou de uma "outra versão").
> c. Denunciar a ausência de "prova" documental que "prove" que um crime ou violência foi cometido no passado.
> Apontar a suposta "falta de coned. xão" lógica-causal entre os fatos que caracterizam o evento negado (ex.: "Por que os nazistas se concentraram em matar os judeus, desviando recursos preciosos da frente da batalha?"; "Como a escravidão no Brasil gerou o racismo se vivemos em uma sociedade mestiça?"; "Como os índios como um todo foram alvo de genocídio se eles se aliaram aos portugueses em várias ocasiões?").
> e. Tomar o fato reconhecido ou chancelado pela pesquisa histórica como "interpretação" e defender seu método como "factual" (NAPOLITANO, 2021, p. 100-101).

É importante analisar algum texto ou discurso específico que negue o caráter ditatorial do regime civil-militar de 1964 e convidar a turma, de acordo com a faixa etária, a tentar encontrar os elementos mencionados na lista acima. Dessa forma é possível exercitar e desenvolver a capacidade analítica dos estudantes, bem como sua criticidade.

Aprofundando-se nas características do revisionismo ideológico e do negacionismo, Marcos Napolitano apresenta as estratégias compartilhadas por ambos:

> a. Apropriação distorcida e seletiva de teses historiográficas reconhecidas.
> b. Destaque sensacionalista para casos particulares e excepcionais do passado (personagens, valores, instituições), cujas peculiaridades transformam-se em regras e modelos para "demonstrar" como as teses consagradas por historiadores acadêmicos são "falsas".
> c. Utilização de fragmentos de fontes primárias, sem a devida contextualização ou crítica.
> d. Exposição linear dos fatos e processos por relação direta de causa e efeito, abordagem há muito criticada e superada pela historiografia.
> e. Defesa de posições sobre o passado que partem de um olhar ideológico, moral ou valorativo – mas devidamente ocultado –, adequado a argumentação para comprová-las (portanto, procedimento inverso do trabalho historiográfico, no qual o ideológico e o valorativo são explicitados e devem estar limitados às perguntas colocadas e não às respostas obtidas) (NAPOLITANO, 2021, p. 102).

Quando se ouvem ou leem discursos apologistas ao regime civil-militar de 1964 são muito evidentes os aspectos elencados, relacionados à apropriação distorcida e seletiva dos fatos; à valorização da ação de algumas pessoas, contrariando a narrativa construída pelos historiadores (isso se aplica, por exemplo, ao coronel Brilhante Ustra); ao uso descontextualizado de fontes (enaltecendo, por exemplo, o êxito econômico sem relatar que foi efêmero); análise simplista e causal do processo histórico (o movimento que resultou no golpe teria sido impulsionado pelo risco do comunismo); e defesa de um olhar sobre o passado muito marcado pela simpatia ao conservadorismo que representa.

Por fim, apresenta-se outra citação do professor Marcos Napolitano em que discorre sobre como historiadores e professores devem agir nesse cenário:

> Historiadores são cidadãos, têm paixões políticas e perspectivas engajadas sobre o passado que estudam. A diferença entre este e o autor estritamente panfletário

> (negacionista ou revisionista) é que o historiador deve explicitar suas perspectivas, políticas e metodológicas, não deve se desviar do método histórico calcado no trato crítico das fontes, não deve silenciar diante das evidências de fatos e processos verificáveis através das fontes e deve manter-se na argumentação baseada em conceitos e categorias de análise. Essa é sua ética de trabalho, base da pesquisa e do ensino de História [...] Esse desafio também inclui o professor de História do ensino básico, que não é um mero repetidor da historiografia acadêmica, mas que precisa manter com ela um diálogo fecundo, acessível aos alunos que devem desenvolver um pensamento histórico e conhecer as bases da produção do conhecimento sobre o passado (NAPOLITANO, 2021, p. 105).

A Historiadora Maria Lígia Prado (2021), ao defender o ensino de História nas escolas, também se detém na análise do negacionismo histórico e, como exemplos para sua argumentação, ela propõe três questões:

> Houve um golpe de Estado no Brasil em 1964?
> Por que se confere pouco interesse ao estudo da história da América Latina no Brasil?
> Quais as inferências do projeto de lei que pretende autorizar o ensino domiciliar no Brasil? (PRADO, 2021, p. 54).

Especificamente em relação ao golpe de 1964, a estudiosa apresentou a complexidade do assunto, destacando que há níveis diferentes de inconsistência histórica, que vão do revisionismo ao negacionismo, exemplificando com um evento ocorrido em 1º de outubro de 2018, quando

> Dias Toffoli, então presidente do Supremo Tribunal Federal, afirmou na faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, durante uma palestra sobre os 30 anos da Constituição brasileira de 1988, que em 1964 não houve um golpe de Estado, nem uma revolução; foi apenas "um movimento". Tal declaração provocou a reação imediata de professores da Faculdade de Direito, que, em documento, afirmaram não compactuar com o revisionismo histórico proposto pelo presidente do STF. Alunos do Centro Acadêmico XI de Agosto também repudiaram veementemente as palavras de Toffoli (PRADO, 2021, p. 55).

A fim de proporcionar a análise crítica do período, Maria Ligia Prado apresenta o cenário social e político nacional que precedeu o golpe

até o dia 31 de março de 1964. Posteriormente a uma breve exposição, a historiadora expõe a fragilidade do termo "movimento":

> Em termos historiográficos, o termo [sic] só ganha sentido se for agregado a um adjetivo como, por exemplo: movimento feminista, movimento operário, movimentos sociais e assim por diante. Em conclusão, movimento é um termo vago, indefinido e inadequado para denominar um acontecimento da dimensão do ocorrido em 31 de março de 1964 (PRADO, 2021, p. 58).

Num texto voltado para a defesa do ensino de História, Maria Ligia Prado propõe sua abordagem na escola partindo das definições de três conceitos fundamentais para a análise do período: democracia, golpe de Estado e ditadura (PRADO, 2021, p. 57-58). Com relação à democracia, a autora sintetiza seu conceito como de uma determinada sociedade organizada política e socialmente, em que o poder emana do povo e o governante se submete à Constituição, a qual é redigida pelos representantes eleitos diretamente pelo povo, ou seja, "na democracia, o povo é o protagonista, a legalidade constitucional deve prevalecer e a livre expressão de ideias deve ser respeitada" s p. 59).

Sobre o conceito de golpe de Estado, Maria Ligia afirma que no século XIX, a partir do momento em que os Estados passaram a ser governados por Constituições, um 'golpe de Estado' passou a se relacionar a mudanças bruscas no governo que violavam a Constituição legal de um Estado [...] Em suma, um golpe de Estado se concretiza ao se derrubar um governo democraticamente eleito pelo povo e implantar uma ditadura" (PRADO, 2021, p. 61). A autora conclui sua análise apresentando a definição de ditadura, contrapondo a ditadura romana (antiga) à moderna, apresentando esta como

> Um regime inconstitucional, pois subverte a ordem política preexistente. Promove um alto grau de concentração de poder no Executivo que pode ser exercido por uma única pessoa ou por um pequeno grupo ao redor do ditador. Ela se distingue por ser um regime antidemocrático que carrega uma conotação indubitavelmente negativa. A ditadura atribui poderes extraordinários aos órgãos normais do Estado e promove a transmissão da autoridade política de cima para baixo. A ditadura com características autoritárias baseia-

> se na ação coercitiva das Forças Armadas e das polícias para a manutenção da ordem. Ela penetra diretamente nas instituições e nos grupos sociais, reprimindo fortemente a oposição e contando com o apoio de parcelas importantes da sociedade para apoiá-la e sustentá-la (PRADO, 2021, p. 62).

Para a compreensão de todos esses conceitos, Maria Ligia Prado argumenta que eles devem ser analisados historicamente, pois seu sentido foi mudando e ganhando outros contornos de acordo com os diferentes contextos em que eram empregados. A abordagem das narrativas negacionistas sobre o golpe de 1964 e o regime ditatorial que se seguiu a ele precisa ser realizada com base na compreensão desses conceitos, pois não se pode refletir sobre o caráter ditatorial ou não de um regime, por exemplo, se não se sabe a definição do conceito de "ditadura".

Cada professor e professora pode avaliar e adequar essas linhas de ação apresentadas à realidade em que trabalha. No entanto, concebe-se que a abordagem dos conceitos sugeridos, bem como a proposição de exercícios que proporcionem uma formação crítica aos estudantes, é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico e a consequente formação para cidadania de maneira consistente.

Considerações finais

Num período marcado pela desinformação e difusão de revisionismos ideológicos e negacionismos, é fundamental que os professores de História abordem essa questão de maneira a instrumentalizar os estudantes para que não caiam nas armadilhas ideológicas, cada vez mais aprimoradas. Essa instrumentalização pressupõe o exercício da criticidade e da análise de diferentes narrativas a partir do cotejamento das fontes e de sua confrontação, aferindo quem são os sujeitos a reproduzirem as diferentes narrativas, quais são seus interesses e como eles se ligam às memórias que se tenta criar.

Há vários temas a serem estudados, a fim de se combaterem o revisionismo ideológico e o negacionismo histórico. Especialmente no Brasil há um momento histórico muito sensível, que nos últimos anos

tem protagonizado uma grande disputa ideológica em torno de diferentes memórias: o caráter da derrubada de João Goulart do poder e do período subsequente, que contabiliza 21 anos.

É importante que os professores de História também apresentem a complexidade do processo histórico, demonstrando que os conceitos e os esquemas interpretativos são ferramentas para analisar a realidade, mas que isso não pode ser entendido como algo imutável. Ao se analisar o período do governo civil-militar de 1964, é possível perceber que seu caráter autoritário se intensificou durante o governo de Garrastazu Médici, de 1969 a 1974, período que se seguiu à edição do AI-5.

A formação para a cidadania só pode ser alcançada quando os estudantes forem preparados para ler a realidade de maneira crítica e dominarem minimamente os procedimentos necessários para a análise do processo histórico, bem como aqueles usados para identificar notícias falsas. A preparação dos jovens para o mundo público também demanda conhecimento sólido sobre: o processo histórico, a escrita da História, as disputas por memórias protagonizadas por diferentes sujeitos e a diferenciação entre História e memória. As aulas de História, caso contemplem esse propósito, podem ser muito importantes para a formação das jovens gerações e para o fortalecimento da cidadania e da democracia, ainda tão frágeis no Brasil.

Referências

Jornais

ANSA. "**Não houve ditadura", diz Bolsonaro sobre golpe de 1964**. 27 mar. 2019. Disponível em: https://istoe.com.br/nao-houve-ditadura-diz-bolsonaro-sobre-golpe- de-1964/. Acesso em: 8 mai. 2020.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Escola sem Partido intimida e persegue professores**. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores/. Acesso em: 26 jun. 2022.

BETEM, Felipe. **Campanha "anti-doutrinação" contra professores eleva estresse em sala de aula**. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRAGA NETTO, Walter Souza. **Ordem do dia alusiva ao dia 31 de março**. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-dia-31-de-marco-1. Acesso em: 29 abr. 2022.

CARDIM, Maria Eduarda. **Especialistas em educação afirmam que há leis contra filmagens em salas.** 30 abr. 2019.

Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/30/interna_politica,752276/especialistas-em-educacao-afirmam-que-ha-leis-contra-filmagens-em-sala.shtml. Acesso em: 20 fev. 2020.

COSTA, Rodolfo. **Bolsonaro defende Weintraub e diz que Escola sem Partido está em operação**. 18 dez. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/18/interna_pol itica,815051/bolsonaro-defende-weintraub-e-que-escola-sem-partido-esta-em- operacao.shtml. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESTADO DE MINAS. **Ministro da Educação diz que filmar professores em aula é direito dos alunos.** 29 abr. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/04/28/interna_politica,1049668/ ministro-educacao-diz-que-filmar-professores-aula-e-direito-dos-alunos.shtml. Acesso em: 20 fev. 2020.

LUIZA, Ana. SC: Professor é demitido após trabalhar texto sobre tortura na ditadura militar. 2019. Disponível em: https://www.cut.org.br/noticias/sc-professor-e-demitido-apos-trabalhar-texto-sobre-tortura-na-ditadura-militar-32d5. Acesso em: 25 jun. 2022.

MAIA, Gustavo. **A estudantes, Bolsonaro recomenda livro de torturador para professora "esquerdista".** 30 set. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/a-estudantes-bolsonaro-recomenda-livro-de-torturador-para-professora-esquerdista-23984509?utm_

source=Twitter&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar. Acesso em: 9 mar. 2022.

PAULA, Salas. **Depois do esculacho, como fica a vida?** 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do- escola-sem-partido-como-fica-a-vida. Acesso em: 26 jun. 2022.

Bibliografia

AÇÃO Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984**). Bauru: Edusc, 2005.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. Fontes sensíveis da história recente. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2017.

BLOCH, March. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm~. Acesso em: 20 fev. 2020.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. *In:* BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da**

história. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v.5, n.11, p. 173-91, 1991.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate:** as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo. Anacronismos e apropriações. *In:* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

MARINS, Cosme Freire. A educação no primeiro ano do governo Bolsonaro à luz do Estado Democrático de Direito. *In:* SILVA, Fernando Santos da; SILVEIRA, Guaracy Carlos (Orgs.). **Entre caminhos:** reflexões sobre planejamento, perspectivas educacionais e possibilidades de aprendizagem. Curitiba: CRV, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. *In:* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

PRADO, Maria Lígia Coelho. Defesa do ensino de História nas escolas. *In:* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o "Escola Sem Partido". *In:* **Ação Educativa.** A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. *In:* **Ação Educativa. A ideologia do movimento escola sem partido.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento:** seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A ditadura brasileira não existiu? *In:* ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Revisionismos:** a universidade esclarece. São Paulo: Mentes Abertas, 2020b.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Revisionismos:** a universidade esclarece. São Paulo: Mentes Abertas, 2020a.

SAKAMOTO, Leonardo. "Escola Sem Partido": doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai Noel. *In:* AÇÃO Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

APÊNDICE – PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Tema:

Negacionismo histórico e governo civil-militar de 1964 a 1985.

Objetivo:

Proporcionar o estudo, a compreensão e a reflexão sobre o caráter da derrubada de João Goulart do poder, bem como do governo civil-militar que se sucedeu àquele evento por 21 anos (1964-1985).

Público-alvo:

Estudantes do Ensino Médio.

Justificativa:

A difusão de revisionismos ideológicos e negacionismos históricos torna imprescindível a abordagem do caráter da tomada do poder e do regime que se instalou no Brasil em 1964. Visando à formação para a cidadania, que tem como um de seus pilares a criticidade, é essencial que os jovens percebam a disputa de memórias e os mecanismos de construção e difusão de narrativas negacionistas.

Avaliação:

Objetivos da avaliação:

- Aferir a compreensão e uso adequado dos conceitos de democracia, ditadura, golpe de Estado e revolução.

- Mensurar a criticidade da análise de diferentes documentos.
- Observar a capacidade de elaborar produto sobre um evento histórico com rigor metodológico.
- Instrumentos de avaliação:
- Apresentação oral.
- Participação em aula.
- Produto final.
- Critérios de avaliação:
- Compreensão e uso adequado dos conceitos de democracia, ditadura, golpe de Estado e revolução.
- Nível de criticidade ao analisar diferentes documentos.
- Capacidade de elaborar produto sobre um evento histórico com rigor metodológico.

Quadro 1 - Sequência didática

Aulas	Descrição
1 e 2	Apresentação dos conceitos de: democracia, golpe de Estado, ditadura e revolução.
3	Organização da turma em sete grupos distintos para realização de pesquisa. Orientações para a pesquisa: Fase 1 - pesquisa sobre a relação entre os governos do período do governo civil-militar (1964-1985) com os: ● trabalhadores do campo; ● trabalhadores urbanos; ● estudantes e professores universitários; ● artistas; ● órgãos de imprensa e seus profissionais; ● políticos de oposição; ● operadores do direito (advogados, juízes). Os estudantes devem procurar, em pelo menos três fontes distintas, as informações para analisar a relação entre os agentes do Estado e a sociedade no período. Devem produzir um relatório a ser apresentado aos colegas.
4	Apresentação dos resultados das pesquisas da Fase 1 aos colegas.

5	Orientações para a fase 2: Cada grupo deve identificar, em pelo menos três tipos de documentos (textos acadêmicos, materiais jornalísticos, discursos políticos, comentários em redes sociais) narrativas sobre a tomada do poder e o regime civil-militar de 1964, que apresentem disparidade entre si. Devem produzir um relatório a ser apresentado aos colegas, identificando os interesses dos diferentes sujeitos históricos ao reproduzir distintas narrativas sobre o tema.
6	Apresentação dos resultados das pesquisas da Fase 2 aos colegas.
7	Orientações para a fase 3. Cada grupo deve elaborar um produto a sua escolha (vídeo, *podcast*, dramatização, texto verbal em qualquer gênero), tomando por base as pesquisas realizadas nas duas fases anteriores e apresentando o caráter da tomada do poder e do governo civil-militar, com base nos conceitos de golpe de Estado, revolução, democracia e ditadura
8 e 9	Apresentação dos produtos finais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Wave Background
PLACE YOUR TEXT HERE

UFABC

HCES

UAB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

CAPES

ISBN 978-85-92728-45-8